

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт специального образования

Кафедра специальной педагогики и специальной психологии

**Работа олигофренопедагога по развитию речи обучающихся с умеренной  
умственной отсталостью на уровне начального образования**

Выпускная квалификационная работа  
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Профиль «Олигофренопедагогика»

Квалификационная работа  
допущена к защите  
Зав. кафедрой  
к.п.н., профессор О.В. Алмазова

\_\_\_\_\_

дата

подпись

Исполнитель:  
Шакирова Алена Рамильевна,  
обучающийся БО-51z группы

\_\_\_\_\_

подпись

Научный руководитель:  
Зак Галина Георгиевна,  
к.п.н., доцент кафедры  
специальной педагогики и  
специальной психологии

\_\_\_\_\_

подпись

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НОРМАТИВНЫМ РАЗВИТИЕМ И УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОСТАЛОСТЬЮ НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	8
1.1 Понятие «речь» как научный феномен.....	8
1.2 Развитие речи у обучающихся, имеющих нормативное развитие.....	13
1.3 Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с умеренной умственной отсталостью на уровне начального образования.....	20
1.4 Особенности развития устной речи у обучающихся с умеренной умственной отсталостью на уровне начального образования.....	27
ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УСТНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОСТАЛОСТЬЮ НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	34
2.1. Характеристика базы исследования и контингента обучающихся, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования.....	34
2.2. Диагностический инструментарий, направленный на выявление уровня сформированности устной речи у обучающихся с умеренной умственной отсталостью, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования.....	37
2.3 Анализ результатов констатирующего этапа экспериментального исследования, направленного на выявление уровня сформированности устной речи у обучающихся с умеренной умственной отсталостью.....	41
ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ПРОГРАММА, НАПРАВЛЕННАЯ НА РАЗВИТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОСТАЛОСТЬЮ НА УРОВНЕ	

НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	48
3.1 Составление коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие устной речи у обучающихся с умеренной умственной отсталостью на уровне начального образования.....	48
3.2. Анализ результатов апробации коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие устной речи обучающихся с умеренной умственной отсталостью на уровне начального образования.....	53
3.3 Методические рекомендации участникам образовательного процесса по развитию устной речи обучающихся с умеренной умственной отсталостью на уровне начального образования.....	58
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	65
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	68
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	74
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	87

## ВВЕДЕНИЕ

**Проблема исследования.** Проблема развития устной речи рассматривается в разных научных трудах специалистов по психологии, педагогов и т. д. Развитие устной речи у детей с умственной отсталостью считается одним из главных критериев результативности их обучения в школе, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы, а так же их последующей успешной социализации в обществе. Но технологии данного процесса остаются недостаточно разработанными.

**Актуальность темы** обоснована увеличением количества обучающихся с речевых нарушений, которые обуславливаются умственной отсталостью. Знание отличительных особенностей речевого развития, выявление специфичности нарушений речи у обучающихся с умеренной умственной отсталостью на уровне начального образования считается первостепенным условием коррекционно-педагогических воздействий на развитие обучающихся.

**Степень разработанности.** Проблема развития устной речи обучающихся с умеренной умственной отсталостью на уровне начального образования, в настоящее время малоизученна. Есть острая не достаточность и теоретических источников, и практических рекомендаций, а так же коррекционно-развивающих программ, поэтому есть необходимость в поиске методов и средств психолого-педагогической и коррекционно-развивающей работы, которая бы способствовала более эффективному развитию речи обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования.

Умственная отсталость означает стойкое, не обратимое нарушение познавательного развития, которое связано с органическим повреждением коры головного мозга. При этом наблюдаются значительные изменения всей психики, искажение личности в целом.

Речевое развитие обучающихся с умеренной умственной отсталостью

на уровне начального образования стоит рассматривать как одну из ключевых коррекционных задач потому, что речь является не только лишь средством общения, способом взаимодействия между людьми, а так же и является неотъемлемым средством мышления. Речь играет огромную роль и в иных психических процессах. Она организует восприятие предметов или явлений, упрощает их дифференцирование и распознавание. Участие речи в процессах памяти дает ей логический, осмысленный характер, а так же играет существенную роль в волевых процессах.

**\*Ограничения исследования:**

Так как речь как феномен является системным многофункциональным компонентом (устная, письменная речь и т.д.), данное исследование ограничено изучением устной речи у обучающихся с умеренной умственной отсталостью на уровне начального образования.

**Объект исследования:** устная речь обучающихся на уровне начального образования.

**Предмет исследования:** процесс развития устной речи у обучающихся с умеренной умственной отсталостью на уровне начального образования.

**Цель исследования:** выявить особенности сформированности устной речи у обучающихся с умеренной умственной отсталостью на уровне начального образования, составить коррекционно-развивающую программу и определить ее эффективность.

**Задачи исследования:**

1. Проанализировать научную литературу по проблеме развития устной речи обучающихся с умеренной умственной отсталостью на уровне начального образования.

2. Изучить уровень сформированности устной речи у обучающихся с умеренной умственной отсталостью на уровне начального образования.

3. Составить коррекционно-развивающую программу, направленную на развитие устной речи у обучающихся с умеренной умственной отсталостью на уровне начального образования, и определить ее

эффективность.

Для реализации цели и задач работы мной были использованы методы теоретического и эмпирического исследования. К первым относится анализ литературы и источников по проблеме исследования, ко вторым – изучение медицинской и психолого-педагогической документации на обучающегося. Так же наблюдение за обучающимися, педагогический эксперимент, контроль за результативностью проведенных коррекционно-развивающих мероприятий и оценивание их результатов, количественный и качественный анализ.

***Структура выпускной квалификационной работы:*** введение; три главы; заключение; список источников и литературы; пять приложений.

Введение предусматривает описание проблемы исследования, ее актуальности, уровень ее разработанности, место и смысл в науке и практике.

В первой главе рассматривается теоретический анализ научной литературы по проблеме особенностей становления речи у обучающихся с нормативным интеллектуальным развитием и с умеренной умственной отсталостью; психолого-педагогическая характеристика обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

Во второй главе описывается практическая часть работы. Характеристика базы исследования; медико-психолого-педагогическая характеристика контингента, задействованного в эксперименте; методы и методики, нацеленные на выявления уровня развития устной речи у обучающихся с умеренной умственной отсталостью на уровне начального образования; проведение констатирующего эксперимента и анализ исследования.

В третьей главе описывается коррекционная работа, которая ориентирована на развитие устной речи у обучающихся с умеренной умственной отсталостью, а именно составленная адаптированная основная общеобразовательная программа (вариант 2) по предмету «Речь и альтернативная коммуникация». Апробация программы и анализ

результатов; методические рекомендации по развитию устной речи у обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

В заключении приведены обобщенные выводы теоретической и практической разработки темы, отражены результаты решения поставленных во введении задач, а также сформулированы и предложены рекомендации по обучению и воспитанию детей представленной категории.

Список источников и литературы состоит из 49 пунктов, где представлены труды ученых Певзнер М.С., Выготского Л. С., Левиной Р. Е., Лурии А. Р. и др. по проблеме умственной отсталости, особенностей развития речи у обучающихся, нормативно-правовая база. Все источники применялись для написания выпускной квалификационной работы и составления коррекционно-развивающей программы.

В приложении 1 представлена методика Лалаевой Р. И. В приложении 2 коррекционно-развивающая программа по предмету «Речь и альтернативная коммуникация» и тематическое планирование по предмету «Речи и альтернативная коммуникация».

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НОРМАТИВНЫМ РАЗВИТИЕМ И УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОСТАЛОСТЬЮ НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

## **1.1. Понятие «речь» как научный феномен**

Изучением речевого развития в разное время занимались такие авторы, как Выготский Л. С. [10], Лурия А. Р. [32], Пиаже Ж. [15], Рубинштейн С.Я. [45] и др. Они исследовали механизмы речи, этапность ее развития, факторы, которые определяют речевое развитие, предпосылки речевых нарушений.

Результаты их исследований доказывают, что число детей с нарушениями речи ежегодно растет, а сами же нарушения речи обретают более осложненные формы. Зачастую речевой дефект имеет связь со многими изменениями нервно-психического и соматического здоровья. Не соответствие норме развития эмоционально-волевой сферы, физического и психического развития сопутствуют нарушениям речи. Таким образом, вопрос о нормативном развитии речи детей и профилактике их нарушений имеет огромную социальную значимость.

Речь является главным орудием человеческого общения. Без нее людям не возможно получить и передать информацию, которая, в свою очередь, несет огромную смысловую нагрузку. Отличие языка от речи в том, что язык — это система условных символов, при помощи, которой передаются сочетания звуков, которые, свою очередь, имеют для людей конкретное значение и смысл [28]. А речь — это система звуков, которые человек произносит либо воспринимает, и они имеют тот же смысл и тоже значение, собственно, что и система письменных символов, которая им соответствует. Язык единый для всех людей, кто им пользуется, а речь — индивидуальна.



Процесс применения языка для того чтобы общаться называют речью. Исследователи акцентируют внимание на трех главных функциях речи, а именно это коммуникативная, регулирующая и программирующая функция.

Коммуникативная функция представляет собой создание общения между людьми при помощи языка. В этой функции выделяют: сообщение и побуждение к действию. Это когда человек сообщает, указывая на какой-либо предмет, либо выражает свои суждения по какому-либо вопросу. Побудительная сила речи всегда находится в зависимости от ее эмоциональной выраженности [28].

При помощи слов люди получают знания о каких-либо предметах и явлениях окружающего нас мира без не посредственного контакта с ними. Совокупность словесных символов расширяет границы возможности привыкания человека к окружающей среде, возможности его ориентировки в природном и социальном мире. За счет знаний, которые накоплены человечеством и зафиксированы в устной и письменной речи, люди имеют связь с прошлой и будущей жизнью.

Регулирующая функция речи полностью открывает себя в высших функциях психики. Понятие высшей психической функции введено и развито Лурией А. Р. [33] и другими отечественными психологами.

Один человек регулирует поведение другого при помощи особых раздражителей («знаков»), среди которых огромное значение отдается речи, соответственно высшая психическая функция делится между двумя людьми. В результате данного процесса внутренняя речь является механизмом, при помощи которого человек завладевает собственными произвольными действиями [35].

В научных работах Лурии А. Р. [35], Хомской Е. Д. [49] и иных ученых замечена связь регулирующей функции речи с фронтальными отделами полушарий головного мозга.

Программирующая функция речи выявляется в строении семантических схем речевого выражения, грамматических структур

предложений, а так же в переходе от плана к внешнему развернутому выражению. Внутреннее программирование лежит в основе этого процесса, которое осуществляется при помощи внутренней речи. Это программирование не обходимо для речевого выражения и так же для построения разных действий и движений. Когда поражены передние отделы речевых зон программирующая функция речи нарушается.

Существует некоторые виды речи, которые имеют взаимную связь, а именно: внешняя речь, к которой, собственно, относятся устная, письменная и внутренняя речь (Леонтьев А. А.) [29].

Устная речь выражается в звуках и является обращенной к собеседнику речью.

Устная речь выражается тремя основными формами:

1. Монологическая речь.

Монологическая речь — это обращенная к другим людям развернутая речь. Развернутое высказывание или устное повествование на заданную тему. Она должна быть грамматически правильно оформленной и требует высокой речевой культуры. Человек, который обращает свой монолог к другому, должен себе представлять, как он выстроит монолог и для чего он выступает с этим монологом, а так же о чем он должен говорить. Значительная особенность монологической речи — это неотъемлемая логическая связь мыслей, которые высказываются, а так же подчиненность изложения выстроенному плану [29].

Кроме коммуникативной функции монологическая речь так же несет в себе экспрессивную функцию. Ее средствами являются интонация, паузы, ударения, повторы, медленный либо ускоренный темп и др. Данные способы выражают отношение того кто говорит к тому, о чем он строит свой монолог. Сюда же относятся жесты и мимика, которые тоже в какой-то мере объясняют отношение говорящего к смыслу монолога. Эти средства с точки зрения психологии понимания людьми монолога являются очень существенными [29].

## 2. Диалогическая речь.

Диалог — это начальная, универсальная составляющая речевого общения

Диалогическая речь — это попеременный обмен репликами или же развернутыми выражениями двух или более людей [3].

Научные данные свидетельствуют о том, что устная диалогическая речь содержит своеобразную отличительную грамматическую структуру. Диалогическая речь имеет возможность не исходить из готового внутреннего плана или же мысли, так как в диалогической речи процесс выражения делится между двумя людьми, тем, кто спрашивает и тем, кто отвечает. Во время диалога мотив, который побуждает к высказыванию, заключается в вопросе того, кто спрашивает, а ответ на данный вопрос исходит из данного вопроса собеседником. Соответственно, тот, кто говорит, может обойтись и без собственного мотива высказывания [33].

Диалогическая речь в отличие от монологической более проста. Она свернута и в ней почти все подразумевается за счет знания, и понимая ситуации собеседником. Не языковые коммуникативные средства обретают самостоятельное значение и не редко заменяют выражение.

Диалогическая речь может быть ситуативной, то есть непосредственно связанной с событием, при котором возникло общение и контекстуальной, когда все предыдущие выражения обуславливаются последующими. И ситуативные и контекстуальные диалоги — это непосредственные формы общения людей, где участвующие в диалоге люди строят свои высказывания и получают на них реакции других людей [3].

3. Восклицание. В отличие от монологической и диалогической речи не служит передачей какой-либо информации о событии или отношении при помощи символов языка.

Совершенно другой характер имеет письменная речь. Это речь, структура которой синтаксически правильна и более развернута. Она обращена к читателям, которые непосредственно не воспринимают живую

речь автора, и поэтому не имеют возможности понять ее смысл по интонации и иным фонетическим выразительным средствам устной речи. Вследствие этого письменная речь будет понятной только при условии того, когда строго соблюдены грамматические правила данного языка [3].

Письменная речь, для того чтобы быть понятной читателю, должна четко обозначать свое смысловое содержание при помощи грамматических и лексических средств. Огромное значение имеет строение письменной речи, когда присутствует обдуманный подбор разных средств языка и строгого плана.

В этой речи мысли человека обретают наиболее полную словесную выразительность. Для развития точного и адекватного мышления в письменной речи не обходима практика. Письменная речь проявляется при специальном обучении, которое начинается с осмысленного овладения всеми возможными способами письменного выражения мысли. Предметом при ее формировании является мысль, которая подлежит выражению, а так же технические средства написания символов, а вслед за тем слов. На этих этапах у детей происходит становление двигательных навыков письма.

Внутренняя речь — это речь «про себя». Внутренняя речь имеет огромное значение, так как связана с мышлением человека. Она принимает участие во всех процессах мышления, которые направлены на решение каких-либо задач [7].

Этой речи присуще характерное отсутствие полной звуковой выраженности, которая заменяется зачаточными речевыми движениями. Нередко эти зачаточные артикуляционные движения заметны и могут привести к произнесению отдельных слов по ходу мысли. Мысли дети выражают словами или разговором шепотом, или движениями языка и губ. Так бывает и у взрослых людей.

Даже когда отсутствует полная словесная выраженность, внутренняя речь также подчиняется всем грамматическим правилам, которые свойственны языку данного человека, но только протекает не в такой

развернутой форме, как внешняя. Отмечается ряд пропусков, сложные предложения заменяются на отдельные слова. Внутренняя речь имеет место быть лишь как преобразование внешней. При отсутствии подготовленного полного выражения мысли во внешней речи она не имеет возможности быть сокращенно выражена и во внутренней речи [7].

Таким образом, под понятием «речь» будем понимать сложную функциональную систему, которая обладает многими отличительными качествами, за счет которых она и отличается от других функциональных систем. Так же важно отметить, что в ней задействованы все анализаторы (слуховой, зрительный, кожно-кинестетический, двигательный и др.). Каждый из них вносит свой вклад в афферентные и эфферентные основы речи. Поэтому мозговая организация речи очень сложная и требует наиболее глубокого исследования.

## **1.2. Развитие речи у обучающихся, имеющих нормативное развитие**

Проблемами речевого развития занимались такие ученые как Выготский [10], Пиаже [15] и др. У детей речевое развитие протекает поэтапно. Выделяют четыре периода речевого становления. Первый период носит характер подготовки словесной речи. Этот период длится до конца первого года жизни детей, а возникает в первые дни появления детей на свет.

Голосовые реакции можно наблюдать уже у новорожденных. Сначала хныканье, а позже — редкие, отрывистые звуки. Функции речи эти звуки не имеют, они возникают из-за органических ощущений или двигательных реакций на внешние раздражители. Дети начинают вслушиваться в звуки, а в возрасте двух-трёх месяцев связывают звуки голосов с присутствием рядом взрослого. Трёх месячный ребёнок, услышав голос, начинает пытаться устанавливать зрительный контакт со взрослым. Такое явление определяется

как первые предпосылки речевого общения [3].

Освоение детьми повторяющихся музыкальных фрагментов звуков — это лепет. Многие дети, перед тем как произнести слова проходят переход в речевом развитии, который называется гулением. При этом они произносят очень разные и мелодичные звуки, но слов при этом крайне мало или вообще нет. Со временем звуко-ряд детей перерождается в слова, т. к. находящиеся постоянно рядом люди серьёзно воспринимают его звуки и дают реакции на их содержание.

Вторая половина первого года жизни характеризуется проявлением у ребенка элементов подлинного речевого общения. Они выражаются в особенных реакциях на жесты взрослого, которые сопровождаются словами. Так же дети в этом возрасте дают реакцию на отдельные слова. С семи-восьми месяцев у детей увеличивается число слов, которые он соотносит с какими-то особыми действиями или впечатлениями [3].

Понимание слов ребёнка происходит в действиях и эмоциональных для него событиях. Эти события связаны с взаимным действием ребёнка и взрослого с какими-то предметами. Первые слова, которые усваивает ребёнок, воспринимаются им весьма своеобразно. Они не отделимы от эмоционального переживания и действия. И для самого ребёнка они ещё не являются настоящим языком.

Появление первых осознанных, понимаемых слов, которые говорят дети, происходит в действенных и эмоциональных ситуациях. Их зачатки отмечаются в виде жеста, который сопровождается определенными звуками. В возрасте восьми-девяти месяцев у детей начинается развитие активной речи. В этот период у детей замечаются попытки повторять звуки, которые произносит взрослый. При этом они подражают звучанию только тех слов, которые вызывают у них какую-то реакцию.

У детей с начинанием попыток активно общаться стремительно увеличивается количество слов, которые он понимает. До одиннадцати месяцев прирост слов в месяц составляет от пяти до двенадцати слов, а в

двенадцать-тринадцать месяцев он уже увеличивается до двадцати пяти-сорока пяти новых слов. Это обусловлено появлением у ребёнка первых слов, которые он сам произносит. Развитие речи происходит в результате собственного речевого общения. Речь детей начинает побуждаться словами, которые обращены к нему.

В продолжение первого года жизни дети обучаются слушать и отличать знакомые и не знакомые голоса, их чувственный тон. Когда дети чувствуют поддержку, они начинают произносить выразительные звуки, пытаясь вызывать ими какие-то действия окружающих. Около года или позднее дети своим поведением демонстрируют, что они знают и могут исполнять словесные просьбы взрослых.

В связи со становлением своего речевого общения, которое перерождается в самостоятельную форму общения, случается переход к последующему этапу овладения ребёнком речью — период начального овладения языком.

Данный период имеет начало в конце первого либо начале второго года жизни. Основной характерной чертой этого периода является быстрое развитие детей и усложнение их взаимосвязей с окружающим нас миром, что создаёт у них потребность в речевом общении и становится одной из жизненно не обходимых действий детей.

Первые слова многообразны. Дети могут указать либо обозначить какой-то предмет, но эти слова не отделимы от действия с этим предметом и отношения к нему. Дети не пользуются, словом для обозначения абстрактных понятий. Звукосодержащие напоминания слов и некоторые членораздельные слова в этот период неотъемлемо связаны с деятельностью ребёнка, игрой с предметами, с процессом общения. При этом ребёнок может называть одним и тем же словом совершенно разные предметы [3].

Еще одна особенность этого периода — это ограничение выражения ребёнка всего одним словом, обычно, существительным, которое выполняет роль полноценного предложения. Суть, проговариваемых слов ребенком,

зависит от конкретной ситуации и от жестов либо действий, которые их сопровождают.

Важность конкретной ситуации сохранна и тогда, когда ребёнок начинает произносить два-три слова, ещё грамматически не соотнеся их вместе, так как речь на данном шаге развития грамматически не дифференцирована. Подобные особенности речи внутренне связаны с его мышлением, сразу с которым происходит становление речи, которая имеет характер наглядных, действенных, умных операций. Обобщённые представления, которые возникают в процессе умственной работы ребёнка, оформляются и укрепляются в его сознании при помощи слов языка, которые сами включаются в мышление на этом шаге только в наглядном, практическом процессе.

На этом шаге ещё не совсем развита фонетическая сторона речи. Дети делают в словах некоторые пропуски звуков и слогов. Не редко в словах ребёнок подменяет одни звуки иными, переставляет звуки.

В это время возникает умение без помощи других пользоваться рядом морфологических элементов. К примеру, ребёнок начинает более хорошо применять число в именах существительных, категории уменьшительности и повелительности, падежи существительных, времена и лица глаголов. Ребёнок к этому возрасту, овладевает практически всей системой звуков языка. Исключением являются Р и Л, свистящие С и З и шипящие Ж и Ш [3].

Дети могут отвечать слушателю на своём языке, зачастую как эхо, повторяя услышанное от взрослых.

Многие ученые исследователи подчеркивают, что к двум годам дети обладают огромным количеством отдельных слов, но, ещё не произнося их как взрослые. Когда дети соединяют слова в словосочетания, у них появляется вопрос об обозначении предмета: «А что это?». Об одном и том же предмете дети могут спрашивать несколько раз, получая убаживание от произносимой речи и своих возможностей в её использовании.

Начало нового периода речевого развития — периода развития языка в



процессе речевой практики символизируют освобождение речи детей от опоры на понимаемую ситуацию, жест либо же действие.

Данный период начинается с 2-х с половиной лет и заканчивается к шести годам. Развитие речи ребёнка в процессе речевого общения — это главная особенность этого периода, в не зависимости от конкретной ситуации, что дает возможность развиваться и совершенствоваться в более трудных языковых формах. Для детей речь начинает иметь особенное значение. Взрослые, читая ребенку, рассказы и сказочные истории, предоставляют ему новую информацию. В итоге речь отражает, кроме того, что ребёнок уже знает из собственного опыта, то, что ему ещё неизвестно, вводит его в широкий круг новых для него событий и фактов. На данном шаге речевое общение является одним из основных источников развития его мышления. На предыдущих шагах отмечалось преобладание роли мышления над развитием речи, а на данном шаге речь выступает в качестве одного из главных источников развития мышления, при развитии которого, формируются предпосылки для совершенствования речевых возможностей ребёнка [3].

На этом этапе дети не думают о морфологии и синтаксисе языка. Их успешность в овладении языком напрямую связана с практическими обобщениями языковых фактов. Такие практические обобщения не считаются осознанными грамматическими понятиями, так как они представляют собой «строение по образцу», то есть основываются на воспроизведении детьми уже известных им слов. Главным источником новых слов для них является речь взрослых. В своей речи дети начинают интенсивно пользоваться словами, которые слышали от взрослых, еще не понимая их смысла.

К концу 6-го года жизни в норме дети в полном объеме осваивают фонетику языка. Их активный словарь наполнен двумя-тремя тысячами слов. Но с семантической стороны их речь остаётся скудной, то есть значения слов не точны, а порой слишком узки либо слишком широки.

Еще одна отличительная особенность этого периода заключается в том, что дети с трудом анализируют свою речь. Научные исследования Лурии А. Р. [35] показали, что дети испытывают крайние сложности даже при определении смыслового значения слов и словосочетаний, близких по звучанию.

Этап развития речи связанный с изучением языка. Начало его — в конце дошкольного возраста, но наиболее его не маловажные черты отчётливо фиксируются при обучении русскому языку в школе. У детей при обучении происходят большие сдвиги, соответственно язык становится для них предметом специального исследования. В процессе обучения дети должны завладеть уже более трудными видами речи.

В первую очередь речь ребёнка, пришедшего в школу, в основном сохраняет характерные черты предыдущего шага речевого развития.

Между пассивным словарем и активным словарем есть большое различие. Также сохраняется еще не достаточная точность значений слов. В последующем наблюдается качественное развитие речи ребёнка.

Обучение в школе русскому языку в большей степени оказывает влияние на развитие понятливости и управляемости речи обучающегося. Это выражается в возможности обучающегося на уровне начального образования без помощи других рассматривать и обобщать звуки речи. Также обучающийся делает переход от абстрактных грамматических форм языка к осознанным обобщениям и грамматическим понятиям [1].

У обучающихся осознание языка является важным условием становления более трудных форм речи. У обучающегося создается развёрнутая монологическая речь.

Также кроме 4-х выше указанных шагов речевого развития можно отметить ещё и пятый, который не посредственно связан с улучшением речи после окончания школьного периода. Данный этап является сугубо индивидуальным и характерен не для всех людей. У большего числа людей речевое развитие оканчивается с завершением обучения в школе и

дальнейшее увеличение словарного запаса и других ресурсов речи происходит крайне не значительно.

Не редко разные отклонения от принятой в науке возрастной нормы и динамики становления речи фиксируют родители и особенно работники образовательных учреждений. Ученые исследователи Волкова Т. А. [7], Левина Р. Е. [28] и др. предлагают такую классификацию причин, которые приводят к образованию проблем в становлении речевой функции:

1. Морфолого-физиологические дефекты и отклонения (не заращение верхней губы или неба, потеря слуха или частичная глухота и др.).

2. Эмоциональные негативные реакции на находящихся вокруг, на поведение близких взрослых или эмоциональные состояния, связанные с заболеванием, к примеру:

- нарушения в развитии сенсомоторной интеграции или плохой развитости двигательной координации;

- не хватка общения со взрослыми как с носителями языка, прежде всего это связано с не желанием или не возможностью родителей общаться с ребенком при помощи речи как средства социальной коммуникации;

- негативная реакция окружения, в этом же числе детей постарше, на речевые погрешности в виде насмешек или издевательств.

У обучающихся на уровне начального образования становление речи идет по двум основным направлениям:

1. Стремительно набирается словарный запас и осваивается морфологическая система языка.

2. Речь обеспечивает перестроение процессов познания, а именно внимания, памяти, воображения, мышления).

У обучающихся на уровне начального образования появляется ориентировка на системы русского языка.

Звуковая оболочка языка — это предмет динамичной, естественной деятельности для обучающихся шести-восемью лет. К шести-семи годам обучающийся уже в такой мере овладевает разговорной речью, трудной

системой грамматики, что язык, на котором он говорит, становится для него родным.

Речевое развитие определяет потребность в общении. В течение всего детства ребенок быстро усваивает речь. Освоение речи перерождается в речевую деятельность. Обучающийся, поступивший в школу, переходит от «своей программы» обучения речи к программе, которую предлагает школа [22].

У обучающихся семи-деяти лет зарождается такая особенность, как умение говорить не для того, чтобы проявить задуманное, а для того, чтобы задержать внимание собеседника. Обычно это происходит с ровесниками или близкими взрослыми во время игры либо общения.

Правильность речи, то есть ее соответствие литературной норме имеет большое значение.

Чтение — это первый и основной навык, которому обучающийся должен научиться в первом классе. Дальше обучение в какой-то степени опирается на умение читать. Навык чтения должен в обязательном порядке предшествовать обучению письму. Если обучающийся не научится читать, он не научится грамотно писать.

В процессе обучения чтению звуковая и зрительная формы слова соотносят с его смысловым содержанием. Когда обучающийся научится читать, он сможет, услышав слово, модернизировать его в графическую форму, выложить его из букв или записать. Обучающийся, не способный читать, пользуется всего-навсего визуальным контролем [2].

При обучении чтению зачастую используются короткие тексты, написанные большим шрифтом и сопровождающиеся картинками. Картинка должна обязательным образом всецело отображать значение текста.

В итоге, постепенного обучения чтению не происходит. Если по окончании первого класса навык чтения не сформирован, то обучающийся остается плохо читающим, следовательно, безграмотно пишущим. Самостоятельно он редко продвигается в чтении [2].

### **1.3. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с умеренной умственной отсталостью на уровне начального образования**

Проблемами развития интеллекта занимались такие ученые исследователи как Певзнер М. С. [37], Рубинштейн С. Я. [45] и другие ученые.

В настоящее время растет численность обучающихся с разнообразными дефектами в развитии, в том числе и количество обучающихся с умственной отсталостью. Психологи зачастую указывают более высокие проценты, что обусловлено иными аспектами, которые задействованы при диагностировании у обучающихся умственной отсталости [6].

Умственная отсталость — это качественные изменения всей психики и всей личности в целом, возникшие в результате перенесенных органических поражений головного мозга и центральной нервной системы. Это недоразвитие, при котором страдает не только умственная работоспособность, но и эмоции, воля, поведение, и физическое развитие. Такая смешанная форма патологического развития детей с умственной отсталостью вытекает из особенностей их высшей нервной деятельности [18].

Умственная отсталость представляет собой состояние задержанного или неполного развития психики, которое в первую очередь характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности (МКБ-10).

Согласно международной классификации (МКБ-10), выделяют четыре формы умственной отсталости:

- легкую (IQ-40-69);
- умеренную (IQ-35-49);
- тяжелую (IQ-20-34);

— глубокоую (IQ-ниже 20).

Умеренная умственная отсталость – это средний уровень психического недоразвития, который составляет более 10% от всего числа выявляемых в популяции с умственной отсталостью. Причиной ее возникновения, в основном, являются наследственные факторы и результаты перенесенных органических поражений головного мозга. Она характеризуется ключевым образом не сформированными познавательными процессами (не последовательным, тугоподвижным мышлением) и, как правило, не способностью образовывать абстрактные понятия.

Олигофрения (малоумие) — это врожденное или рано приобретенное (в первые три года жизни) слабоумие, которое выражается в недоразвитии всей психики, но преимущественно интеллекта. Врожденное слабоумие с признаками недоразвития (олигофрению) отличают от деменции — приобретенного слабоумия с распадом психической деятельности [37].

Патогенез разных форм олигофрении не одинаковый, но есть и общие механизмы. Особое значение придает течение периода онтогенеза, во время которого случается поражение развивающегося головного мозга ребенка. Одна из причин олигофрении – это время влияния патогенного фактора, его локализация, обширность поражения организма.

По Выготскому Л. С. [10] ядерные причины (первичный дефект) интеллектуальной отсталости, состоят в дефиците замыкательной функции коры больших полушарий головного мозга, инертности, тугоподвижности ведущих нервных процессов (возбуждения, торможения) и слабости ориентировочного дефекта.

Этиологические факторы олигофрении [37]:

1. Эндогенные (наследственные).
2. Экзогенные (радиация, воздействие различных химических препаратов и т.д.).

Признаки олигофрении [37]:

— стойкость;

- необратимость;
- органическое происхождение дефекта;
- непрогредиентность (не носит прогрессирующего характера).

Есть и классификация олигофрении по Певзнер М. С. [37], в которой дана структура интеллектуального недостатка и других расстройств, которые усугубляют слабоумие и по-разному воздействуют на нарушение познавательной деятельности, а также всевозможные нарушения работоспособности.

1. *Не осложненная форма олигофрении.* Характеризуется диффузным поражением головного мозга.

2. *Олигофрения, осложненная нейродинамическими расстройствами.*

Характеризуется сочетанием умственного недоразвития с нарушениями процессов активного возбуждения или же торможения.

У детей с доминированием процессов интенсивного возбуждения психическое развитие страдает от двигательной расторможенности, отвлекаемости, увеличенной импульсивности, а еще аффективной неуравновешенности. Дети с доминированием процессов торможения вялые, медлительные, инертные. Данная медлительность проявляется в работоспособности, в не высокой продуктивности.

3. *Олигофрения, осложненная психопатоподобными формами поведения.*

Наблюдается резкое нарушение эмоционально-волевой сферы, фиксируется недоразвитие личностных качеств. Сочетание психического недоразвития с проявлениями аффективной возбудимости, расторможенность, имеет место быть предрасположенность к воровству, бродяжничеству, прожорливости, повышенной сексуальности.

4. *Олигофрения, осложненная тяжелыми нарушениями функций лобных долей мозга.*

Характеризуется грубым нарушением познавательной работы, целенаправленности деятельности. Одни дети вялые, двигательно-

заторможенные, другие дети расторможенные, импульсивные. Биологические потребности (потребность в еде, сексуальность) повышены.

*5. Олигофрения, осложненная нарушениями в системе отдельных анализаторов.*

Присутствие у ребенка сложного дефекта сильно замедляет и изменяет ход его умственного и физического становления. При данном виде олигофрении, общее недоразвитие мозга смешано с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, недоразвитием речевых систем.

Этап обучения в начальной школе устанавливается в настоящее время с 6-7 до 9-10 лет. В данный период случается последующее психофизиологическое и физическое развитие обучающегося, которое обеспечивает возможность систематического обучения в школе [18].

Умственная отсталость диагностируется довольно рано, до года или же в самые 1-е годы жизни ребенка, но уровень дефекта, его структура, темп и характер развития у каждого ребенка могут иметь значимые индивидуальные особенности [32].

Общие черты для всех обучающихся с умственной отсталостью кроме их позднего развития и снижения интеллектуальных возможностей — это всестороннее нарушение психики (моторики, сенсорики, внимания, памяти, речи, мышления, высших эмоций).

У обучающихся с умственной отсталостью недоразвитие двигательной сферы выражается в нарушениях и слабости статистических и локомоторных функций, координации, точности и темпа произвольных движений. Движения их замедленны, неуклюжи, они плохо бегают и не умеют прыгать.

Моторная недостаточность у всевозможных групп этой категории обучающихся проявляется по-разному. При олигофрении тормозного типа двигательное недоразвитие обнаруживается в однообразности и бедности движений, резкой замедленности их темпа, вялости, неловкости и угловатости.

У обучающихся с глубокой умственной отсталостью с



доминированием процесса возбуждения, напротив, замечается повышенная подвижность, но их движения не целенаправленны и хаотичны. Они затрудняются производить поочередные, координированные действия, не редко такой ребенок не имеет возможности сам обслужить себя.

Внимание обучающихся с умственной отсталостью всегда в какой-то степени нарушено (оно малоустойчиво, обучающиеся легко отвлекаются и др.). Им свойственна крайняя слабость активного внимания, которое не обходимо для достижения установленной цели. Наблюдения за обучающимися с умственной отсталостью в процессе учебно-воспитательной работы и практики их экспериментального обучения свидетельствуют о значимых вероятных возможностях развития внимания этих обучающихся. В этом случае, если создать благоприятные условия для этой категории обучающихся, то они активно могут включаться в учебный процесс, выполнять инструкции учителя, переключаться с одного вида деятельности на другой [36].

Для обучающихся данной категории свойственно поверхностное, восприятие, то есть восприятие предметов в общем, они не применяют анализа воспринимаемого материала, его сопоставления.

Как и сенсорная деятельность, мышление обучающихся с умственной отсталостью характеризуется беспорядочностью, бессистемностью существующих представлений и понятий, отсутствие либо слабость смысловых связей, сложность их установления, инертность, узкая конкретность мышления и чрезвычайная затрудненность обобщений.

Обучающиеся готовы лишь только к наиболее простым обобщениям. Они могут установить различия между отдельными предметами; при обучении способны объединить предметы в конкретные группы (одежда, животные и др.). Впрочем отличия между отдельными предметами и явлениями уточняются ими только в границах конкретного; при необходимости отвлечения от определенной ситуации они становятся беспомощными. Понятийные обобщения у обучающихся с умственной

отсталостью образуются с большим трудом, не редко заменяются ситуационными обобщениями или же отказом от любого обобщения. Такие обучающиеся не могут разложить по порядку картинки, на которых в определенной поочередности изображены события (кладут их бессистемно, без учета изображенного содержания). Составить связный рассказ из некоторых сюжетных картинок обучающимся сложно [5].

Недостатки мышления обучающихся с умственной отсталостью также проявляются при обучении грамоте или же счету. Эти обучающиеся могут обучиться чтению, но понять суть текста зачастую не в состоянии. Обучающиеся не смогут обобщить то, что прочитали, также у них наблюдается ярко выраженная фрагментарность восприятия, из-за чего предложения текста получаются не связанными между собой логически. Такие обучающиеся не замечают ошибок, которые допустили, соответственно, не могут их исправить. Это свидетельствует о не осознанном, механическом усвоении материала.

По итогу обучения у обучающихся представленной категории накапливаются представления и элементарные понятия, но они мало связаны между собой. Суждения их скудны, чаще не самостоятельны: они повторяют то, что заимствовали от окружающих их людей без переработки на основе личного опыта. В основном это элементарное подражание [5].

Вместе с грубыми нарушениями интеллекта присутствует глубокое недоразвитие речи. Изначально, возникновение речи, как правило, сильно опаздывает. Уровень недоразвития речи соответствует уровню общего психического недоразвития. На уровне начального образования обучающиеся с трудом понимают чужую речь. Они лишь могут уловить тон, интонацию, мимику того, кто говорит и отдельные опорные слова, которые связаны с их конкретными потребностями. В последующем их пассивный словарь расширяется и обогащается, в прочем понимание остается ограниченным и связано только лишь с личным опытом обучающегося. Не доступность речи компенсируется жестами, не членораздельными звуками,

своеобразными словами, в которые обучающиеся вкладывают конкретное значение.

Память обучающихся с умственной отсталостью отличается не большим объемом и значительным количеством искажений при воспроизведении материала. Логическая и механическая память находятся на одинаково низком уровне.

Все нарушения и дефекты, которые присущи обучающимся с умственной отсталостью, в полной мере выявляются в их трудовой деятельности. Часто они не способны поменять свою деятельность соответственно новой инструкции. Они предпочитают однообразное повторение одних и тех же заученных ими операций. Создается косный стереотип, который со сложностями преодолевается ими в не знакомой обстановке.

Особенности личности обучающихся с умственной отсталостью зафиксированы в клинико-психологических и экспериментально-психологических работах Певзнер М. С. [6] и других ученых исследователей. По их мнению, особыми качествами личности обучающихся этой категории считаются отсутствие инициативы и самостоятельности. Эмоциональность имеют лишь относительную сохранность. Некоторые из этих детей чувствительны к оцениванию своей личности чужими людьми. Сподвигнуть таких обучающихся к деятельности, которая не затрагивает их узких интересов, очень сложно. В случае если это и получается, то образующееся при этом побуждение характеризуется слабостью и быстро исчерпывается.

Таким образом, психолого-педагогическая характеристика обучающихся с умеренной умственной отсталостью на уровне начального образования позволяет судить о них как об особой группе обучающихся, основными чертами которой являются психофизиологический дефект и выраженные органические нарушения.

#### **1.4. Особенности развития устной речи у обучающихся с умеренной умственной отсталостью на уровне начального образования**

Изучением речевых расстройств у обучающихся с умственной отсталостью занимались такие ученые как Волкова Л. С. [7], Выготский Л. С. [10], Малер А. Р. [36] и другие.

При характеристике устной речи обучающихся с умеренной умственной отсталостью на уровне начального образования следует подчеркнуть, что накопленные новые слова не ведут к улучшению их активной лексики, так как они не пользуются речью в то время, даже когда знают какое слово нужно применить в данный момент. Процесс активации словаря обучающихся с умственной отсталостью тормозит пассивность, довольно сниженная потребность в выражениях, а так же слабый интерес к окружающему.

Исследователи Маллер А. Р. [36] и др. отмечают, что у обучающихся с умеренной умственной отсталостью замечаются разные нарушения речевого развития. У детей наблюдаются резко выраженные недостатки произносительной стороны речи. Обучающиеся с умеренной умственной отсталостью не владеют достаточным умением вступать в речевой контакт с другими людьми. Это обосновано их пассивностью, снижением необходимости в выражениях, безучастием к окружающему, а также крайней скудностью словарного запаса и не сформированностью грамматического строя речи.

У обучающихся с умеренной умственной отсталостью отмечаются особенности сенсорных и моторных речевых расстройств в зависимости от степени органического поражения головного мозга [7].

1. Компонент сенсорного недоразвития зафиксирован у всех обучающихся в разной степени, в связи, с чем выделяются несколько уровней.

— К первому уровню сенсорного недоразвития могут быть отнесены обучающиеся, которые не понимают речь чужих людей, но при этом слышат и воспринимают речь ближайших родственников, постоянно ухаживающих за ними.

— Ко второму уровню сенсорного недоразвития относят обучающихся, которые воспринимают речь находящихся вокруг в качестве отдельных кратких фраз и инструкций. Более длинную фразу или же читаемый текст они не воспринимают и не реагируют правильно. Особенно трудными являются для понимания инструкции с восприятием пространства (например: «садись рядом со мной», «рисуй в центре листа» и т. д.).

— К третьему уровню сенсорного недоразвития относятся обучающиеся, которые воспринимают бытовую речь, выполняют инструкции, прослушивают краткие тексты, могут поддержать диалог. Но у них также отмечается не достаточное восприятие сложных речевых конструкций и текста. Они быстро устают и отвлекаются, недослушав интересный рассказ.

2. Особенности моторного речевого развития обучающихся с умеренной умственной отсталостью также разнообразны по степени тяжести.

— К первому уровню относятся «без речевые» обучающиеся. «Без речевые» обучающиеся по своему состоянию не одинаковы. Одни безучастны к окружающей среде и не пользуются речью. Другие обучающиеся произносят постоянно один и тот же монотонный звук, который не является средством общения.

— Ко второму уровню моторного речевого развития относятся обучающиеся, у которых фиксируются отдельные лепетные слова или словосочетания, произносимые с разными фонетическими искажениями.

Фонетические нарушения имеют дизартрический характер, который затрудняет организацию кинетической и кинестетической программы, что значительно усложняет становление произносительной стороны речи. Тяжелые нарушения подвижности артикуляционного аппарата, не

способность организации артикуляционных поз, трудности удерживания кинестезии и серии двигательных актов, которые связаны с нарушениями пространственного соотнесения артикуляционных поз, делают их речь сложной для понимания, а детей «без речевыми» при наличии попыток к пользованию речью [7].

— К третьему уровню относятся обучающиеся, у которых имеется бытовой словарь и фразовая речь. Также наблюдается полиморфизм. Одни обучающиеся многословны, используют развернутую фразовую речь, но при этом у них нарушено звукопроизношение. Другие обучающиеся пользуются короткой фразой, в некоторых случаях отмечаются аграмматизмы.

Еще у детей этой категории затруднена последовательность изложения. Некоторые из них нуждаются в дополнительных вопросах для рассказа по картинке.

Третий уровень характеризуется не только нарушением структуры внешнего плана речевого выражения, способности его развертывания, насыщения структурными компонентами, но и сужением семантического поля, обеднением лексического состава, невозможностью пользования вариативностью лексики, грамматического структурирования.

У большинства обучающихся, которые относятся к данному уровню замечается потребность в речевой коммуникации. Для нормотивного развития речевой коммуникации не обходимо единство сформированности лингвистических, паралингвистических и эмоциональных средств, а у обучающихся с умственной отсталостью не сформировано одно из ключевых звеньев в речевой коммуникации — это диалогическое единство.

Обучающиеся с умственной отсталостью не имеют возможность поддерживать диалог независимо от состояния их словарного запаса. Обучающиеся наиболее развитые в речевом отношении отвечают на обращение, но остаются бездейственными в продолжение всей беседы из-за несформированности функции предикации. Затруднение вызывает и умение поставить вопрос, который, с одной стороны, считается «мостиком» для

поддержания разговора, а с другой — обязательной частью функции речевого познания.

У обучающихся с умственной отсталостью основа для развития фонематического слуха не формируется. В результате — многочисленные фонетические нарушения, которые не всегда связаны с дизартрическими расстройствами. Во многом они являются следствием грубой множественной сенсорной недостаточности, ограничением формирования смыслового компонента выразительных средств устной речи (смыслового, закономерного и словесного ударения, умения опереться и использовать интонацию как средство передачи информации, регуляции поведения, работы, речевого общения) [8].

Следовательно, обучающиеся, которые относятся к третьему уровню моторного речевого развития не используют монологическую речь, которая к школьному возрасту должна быть ими освоена.

Следовательно, обучающиеся с умеренной умственной отсталостью представляют собой полиморфный контингент. У них имеется не сформированность всей речевой системы, а не отдельных ее сторон и функций.

Простейшим видом речи является диалог. На основании выше сказанного, можно обозначить, что диалогическая речь в какой-то мере доступна обучающимся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. В процессе выполнения не сложной деятельности их можно активизировать к общению. Обучающиеся имеют возможность попросить у старших не обходимый для работы отсутствующий инструмент, спросить, где можно взять нужный им материал, либо задать еще какие-то элементарные вопросы [8].

Обучающиеся с умеренной умственной отсталостью не могут в какой-то мере перенести обретенные умения самостоятельных выражений в новую ситуацию, по причине свойственной им стереотипии поведения. Часто речь обучающегося с умственной отсталостью полностью отсутствует в ее

вербальной форме. Она может быть сформирована на уровне слога, слова, предложения и так далее, при этом в ней фиксируются артикуляционные нарушения [5].

Таким образом, обучающиеся с умственной отсталостью по причине недоразвития интеллектуальной деятельности испытывают сложности при овладении речью, их речь развивается аномально, запаздывает в своем развитии и имеет ряд аномалий. При умственной отсталости в различной степени имеется ряд нарушений операций и уровней порождения речевого выражения.

У обучающихся представленной категории речевые нарушения разноплановы по всем своим проявлениям, механизмам, уровням. Они носят системный характер, так как нарушены все составляющие речи (звукопроизношение, фонематический слух, лексико-грамматический строй и связная речь). Становление и развитие устной речи у обучающихся с умственной отсталостью осуществляется замедленными темпами и характеризуется качественными особенностями. Страдают как более легкие ее формы, такие как диалог, а вследствие этого и более сложные, такие как монологическая речь.

## **ВЫВОД ПО 1 ГЛАВЕ**

1. Понятие «речь» как научный феномен изучали такие авторы, как Выготский Л. С., Лурия А. Р., Рубинштейн С. Я., Пиаже Ж. и другие. Они занимались исследованием механизмов речи. Изучали этапность ее становления, виды, причины нарушений. Указывали на то, что речевое развитие имеет огромное социальное значение потому, что речь является ключевым средством человеческого общения, без нее люди не могут принять и передать какую-либо информацию. Речь занимает первое место в процессе



психологического развития. Речевое развитие внутренне имеет связь с развитием мыслительной деятельностью и с развитием сознания в общем.

Под понятием «речь» понимается сложная функциональная система, в которой принимают участие все анализаторы.

2. Проблемами речевого развития у обучающихся, имеющих нормативное развитие занимались такие ученые исследователи как Ахутина Т. В., Выготский Л. С., Лалаева Р. И., Воронкова В. В. и другие. Они замечали, что речь ребенка развивается поэтапно. Начиная с этапа раннего детства до этапа изучения языка ребенком в школе. Речь детей, приходящих в школу, пока еще сохраняет такие особенности, как большое различие между количеством слов, которые ребенок понимает, и количеством слов, которыми он пользуется. Так же сохраняется не достаточная точность значений слов, но в дальнейшем, под влиянием школьного обучения, можно наблюдать значительное развитие речи ребенка.

3. Проблемами развития интеллекта обучающихся с умственной отсталостью занимались такие ученые как Власова Т. А., Певзнер М. С., Рубинштейн С. Я., Маллер А. Р. и другие. Выделяя разные степени умственной отсталости, которые зависят от разных форм патогенеза. Они замечали характерные качества для всех обучающихся с умственной отсталостью. Такие как медленный и измененный ход их интеллектуального и физического развития.

Смешанный характер патологического развития обучающихся данной категории выражается: в недоразвитии двигательной сферы; моторном недоразвитии; внимания и восприятия; недостатках мыслительного процесса и памяти; глубоком нарушении речи.

Таким образом, психолого-педагогическое описание обучающихся с умственной отсталостью позволяет говорить о них, как об не обычной группе детей, для которой основными чертами являются психофизиологический дефект и выраженные органические изменения.

4. Изучением особенностей становления и развития устной речи у

обучающихся с умеренной умственной отсталостью занимались такие ученые, как Выготский Л. С., Маллер А. Р., Власова Т. А., Певзнер М. С. и другие. Они выделяли разнообразные изменения речевого развития обучающихся данной категории.

Речевые нарушения обучающихся представленной категории проявляются во всех компонентах речи: звукопроизношение, фонематический слух, лексико-грамматический строй, связная речь, которые обуславливаются не стойким интересом к окружающему миру, так же не способностью вступать в контакт, скудностью словарного запаса и так далее.

Следовательно, обучающиеся с умеренной умственной отсталостью представляют собой полиморфный состав лиц, с не сформированной всей речевой системой. На основании выше сказанного, можно утверждать, что для изучения уровня сформированности устной речи у обучающихся с умеренной умственной отсталостью не обходим подбор методов и методик.

## **ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УСТНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **2.1. Характеристика базы исследования и контингента обучающихся, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования**

*Характеристика базы исследования.* Исследование проводилось на базе государственного казенного общеобразовательного учреждения Свердловской области, «Каменск-Уральской школы, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы».

Образовательное учреждение осуществляет образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ОВЗ:

- начального общего образования (нормативный срок освоения 4 года);
- основного общего образования (нормативный срок освоения 5 лет);

Ключевую роль в создании благоприятных условий для умственного, нравственного, эмоционального и физического развития личности исполняет система дополнительного образования по направлениям:

- художественно-эстетическое;
- физкультурно-оздоровительное;
- социально-педагогическое.

Организация образовательного процесса в учреждении осуществляется с учётом индивидуальных особенностей обучающихся в соответствии с адаптированной образовательной программой, расписанием занятий и календарным учебным графиком, разрабатываемыми учреждением.

Чтобы обеспечить диагностико-коррекционное, психолого-медико-педагогическое сопровождение обучающихся в школе организована работа психолого-медико-педагогического консилиума, областной психолого-медико-педагогической комиссии.

Воспитательная работа в представленном учреждении представляет собой систему целенаправленных и специально организованных воздействий на мотивационно-ценностную систему личности ребёнка. Она считается одним из ключевых путей обеспечения должных критериев для нормальной социализации обучающихся. Для успешной социализации обучающихся в представленном учреждении в полном объеме используется воспитательное пространство школы. Вся воспитательная работа строится на базе выявленного уровня воспитанности обучающихся, диагностика которого проводится три раза в год.

***Характеристика контингента обучающихся, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования.***

На констатирующем этапе экспериментом были охвачены 4 обучающихся из 1 класса с умеренной умственной отсталостью. При комплектовании экспериментальной группы учитывались:

- степень умственной отсталости;
- отсутствие грубых нарушений зрения и слуха;
- половозрастной признак.

*Таблица 1*

***Характеристика контингента обучающихся, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования***

Ф.И. ребенка	Характеристика индивидуальных особенностей
1. Дима П.	Характерна суетливость в действиях, ситуативная агрессия. Отмечается механическая, произвольная, визуальная память. Простые обращения бытового характера понимает. Речь состоит из отдельных звуков, звукоподражаний.

2.Артеми́й Т.	Вступает в контакт на невербальном уровне. Способен выполнять простые инструкции бытового характера.
4.Оле́г Н.	Проявляет слабый интерес к окружающему: игрушкам, предметам. На запрет проявляет агрессию, кричит. Застывание на определенных действиях. В контакт не вступает. Обращенную речь игнорирует.
5.Арте́м М.	Проявляет не долговременный интерес к игрушкам. В совместной деятельности задания выполняет пассивно. Речь состоит из отдельных звуков, слогов, редко из словосочетаний.

Всем обучающимся, которые задействованы в констатирующем эксперименте по решению психолого-медико-педагогической комиссии дана рекомендация: обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе (вариант 2) для обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

У всех обучающихся, которые задействованы в констатирующем этапе экспериментального исследования проявляются все различные патологические изменения речи, при которых страдают все ее стороны: фонетическая, лексическая, грамматическая. Замечаются проблемы звукобуквенного анализа и синтеза, а так же восприятия и осознания речи. В результате этого зафиксированы трудности в звукопроизношении, освоении письма, чтении, понижена потребность в речевом общении. Нарушены почти все уровни порождения речевого выражения: смысловой, сенсомоторный, языковой.

Говоря об отношении к учебной деятельности, можно сказать, что собственно у всех обучающихся представленной категории низкий уровень учебной мотивации.

Обучающиеся представленной категории плохо понимают важность и необходимость процесса обучения, но все же проявляют интерес к некоторым предметам. Обучающиеся самостоятельно работать не умеют. Их

внимание произвольное, с нарушением распределения.

У обучающихся представленной категории эмоционально-волевая сфера не зрелая. Обучающиеся редко понимают и могут сохранить учебную задачу, постоянно отвлекаются во время работы. Темп их познавательной активности соответствует так же не высокому показателю. Самоконтроль у этих обучающихся не развитый.

У обучающихся представленной категории познавательный и ориентировочный рефлекс снижен. Их знания не прочные и не долговременные. Замечено механическое запоминание материала, они не пробуют его осмыслить.

Все обучающиеся работают лишь только по образцу. Им крайне не обходимы упражнения с комментированием, довольно частые повторы задания, а так же индивидуальная помощь педагога. Работоспособность у этих детей на низком уровне. Представленный состав обучающихся быстро утомляется, дети отвлекаются во время выполнения поручений. Есть крайняя необходимость в постоянной смене видов деятельности (минутки релаксации, физ. паузы).

Если говорить о межличностных отношениях обучающихся, можно обозначить, что представленный классный коллектив слабо сформирован. В их классе не присутствует лидер, который бы являлся образцом поведения. Поведение у всех не стабильное. Совместные мероприятия, обучающихся объединяют лишь на некоторое время.

Данная характеристика составлена на основе психолого-медико-педагогической документации (рекомендации ПМПК, характеристики обучающихся), и наблюдений автора экспериментального исследования.

На базе полученных личных данных имеется возможность определить методы и способы изучения сформированности устной речи обучающихся, для того, чтобы выявить необходимость ее развития.

## **2.2. Диагностический инструментарий, направленный на выявление уровня сформированности устной речи у обучающихся с умеренной умственной отсталостью, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования**

Способы изучения уровня сформированности устной речи у обучающихся с умеренной умственной отсталостью на уровне начального образования определялись в соответствии с целью и задачами экспериментального исследования.

В ходе экспериментального исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы.

К первым относится анализ медицинской, психолого-педагогической, логопедической литературы по проблеме исследования.

Ко вторым – изучение медицинской и психолого-педагогической документации на обучающегося. Наблюдение за обучающимися; педагогический эксперимент; контроль за эффективностью проводимых коррекционно-развивающих мероприятий и оценка их результатов; количественный и качественный анализ.

Практические методы включают: упражнения, игры и моделирование.

Упражнения – это не однократное повторение ребенком действий при выполнении практических и интеллектуальных заданий. В коррекционной работе его результативность определяется при устранении артикуляторных и голосовых расстройств.

Упражнения делятся на:

- подражательно-исполнительские (развивающие моторику; дыхательные, голосовые, артикуляторные);
- речевые (повторение слов с поставленным звуком и др.);
- игровые (имитация действия повадок животных), которые снимают у обучающихся напряжение, создают эмоционально-положительный настрой

Игровой метод учитывает использование разных компонентов игровой деятельности в сочетании с иными приемами (показом, пояснениями, указаниями, вопросами).

Ключевая роль у педагога, который подбирает игру в соответствии с желаемыми целями и задачами коррекции. Так же определяет роли и организует деятельность обучающихся.

Наглядные методы – это формы освоения знаний, умений и навыков в зависимости от того, какие наглядные пособия и технические средства применялись при обучении.

К наглядным методам относят:

- наблюдение (применение картин, рисунков, профилей артикуляции, макетов, а также с показом артикуляции звука, упражнений);
- рассматривание рисунков, картин, макетов;
- показывание образца выполненного задания и способа действия.

Использование словесных методов определяют: возрастные особенности обучающихся, структура и характер дефекта речи, цели с задачами, этапы коррекционного воздействия.

Результативность последующей коррекционно-развивающей работы зависит от того, правильно и грамотно ли было проведено диагностирование речевых нарушений, были ли продуманы и реализованы тактика и стратегия обследования речи. Задача проведения диагностики состоит в том, чтобы выявить характер нарушения, его структуру, просмотреть индивидуальные особенности обучающихся. Для того чтобы спланировать ход индивидуальных и подгрупповых занятий с обучающимися, нужно определить уровень сформированности речевого и психического развития в процессе обследования.

Для обследования уровня сформированности устной речи у обучающихся с умеренной умственной отсталостью представляю адаптированный вариант методики Лалаевой Р. И. «Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей» [25]



(Приложение 1).

При разработке представленной методики психолингвистического исследования учитывается связь «глубоких» и «поверхностных» синтаксических структур, которые определяют разницу между значением и формой единиц языка. В процессе перерождения семантической структуры в линейную речевую цепь получается переход семантических образований в сукцессивные процессы внешней речи. Процедура становления речевого выражения выполняется в направленности от семантических структур к языковым структурам. В данном процессе ключевая роль принадлежит семантике не только в структуре речевой деятельности в целом, но и в структуре языковых процессов.

В связи с этим представленная методика исследования предусматривает изучение у обучающихся «глубоких» синтаксических структур, различных семантических отношений, которые характеризуют структуру речевого выражения, а также определяют вероятность и показывают характер перехода к «поверхностным» синтаксическим структурам.

При представленном исследовании предусматривается связь функционирования моторных и сенсорно-перцептивных компонентов речи. Программа моторного речевого выражения образуется не только на основе операций лексического развертывания и грамматического структурирования, внутреннего программирования, но и на базе речеслуховых образов слов и их сочетаний, которые формируются в процессе сенсорно-перцептивного понимания речи.

Взяв во внимание описанные выше данные о многоуровневой структуре процесса порождения речевого выражения, выбрана методика исследования речевых нарушений у обучающихся разного генеза с речевыми нарушениями, которая включает такие разделы, как:

1. Изучение внутреннего программирования связных речевых выражений;

2. Изучение внутреннего программирования отдельных речевых выражений,
3. Изучение лексических операций и грамматического структурирования;
4. Изучение сенсомоторных операций порождения речевых выражений;
5. Изучение языкового анализа и синтеза.

Следовательно, в соответствии с психолингвистическим подходом, при исследовании уровня сформированности устной речи по представленной методике анализируется не изолированное выражение, текст как готовые продукты речеобразования, а сами эти процессы. Отличительным качеством психолингвистического анализа считается не анализ по элементам, а анализ по единицам. Где под единицей понимается психологическая операция. Процесс рождения речевого выражения формируется из динамической организации операций в сложные речевые действия и в целом в еще более трудную деятельность.

Представленная методика рассчитана на изучение процесса продуцирования речевых выражений у обучающихся шести-десяти лет с речевой патологией разного генеза. Эта методика позволяет более тонко диагностировать характер первичного и вторичного недоразвития речи у обучающихся. (Приложение 1). Методика позволяет провести исследование по некоторым разделам, не обходимым для проведения экспериментального исследования, направленного на выявление уровня сформированности устной речи у обучающихся с умеренной умственной отсталостью на уровне начального образования. А именно это разделы изучения диалогической, монологической речи, а так же изучение пересказа, что и дает полное представление об имеющихся или отсутствующих навыках устного повествования, что так же в дальнейшем определяет значимость применения в обучении коррекционно-развивающей программы.

### **2.3. Анализ результатов констатирующего этапа экспериментального исследования, направленного на выявление уровня сформированности устной речи у обучающихся с умеренной умственной отсталостью**

Результаты констатирующего этапа экспериментального исследования проанализированы с количественной и качественной стороны, комплексные результаты представлены в таблицах 2, 3, 4.

Для проведения констатирующего этапа экспериментального исследования выбрана группа испытуемых в количестве четырех обучающихся с умеренной умственной отсталостью из 1 класса: Артемий Т., Артем М., Олег Н., Дима П. Для всех обучающихся исследование проведено по трем разделам методики: исследование уровня сформированности диалогической речи, монологической речи и пересказа.

*Таблица 2*

#### ***Показатели исследования диалогической речи у обучающихся, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования***

<b><i>Исследование диалогической речи с опорой на серию сюжетных картинок</i></b>				
<b>Оценка/имя ребенка</b>	Артемий	Артем	Олег	Дима
По критерию соответствия ситуации	1	1	1	0
По критерию языкового оформления	1	1	1	1
<b><i>Исследование диалогической речи с опорой на сюжетную картинку</i></b>				
По критерию соответствия ситуации	1	1	1	0
По критерию уровня языкового оформления	1	1	1	0

При обследовании отмечалась малая активность участия в беседе обучающихся, которая обусловлена ограниченным жизненным опытом, сниженным интересом к окружающему, узким кругом знаний, что значительно затрудняло проведение констатирующего этапа экспериментального исследования.

На этапе исследования диалогической речи (Таблица 2) выявился низкий уровень у всех испытуемых, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования. В ответах обучающихся было не точное отражение изображенной ситуации на картинке, ответ давался формой слова, содержание которого не соответствовало ситуации. Обучающиеся чаще всего вообще затруднялись дать какой-то ответ.

*Таблица 3*

***Показатели исследования монологической речи у обучающихся, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования***

<b><i>Составление рассказа с опорой на наглядность (серию сюжетных картинок) после предварительной обработки содержания в процессе диалога</i></b>				
<b>Оценка/имя ребенка</b>	Артемий	Артем	Олег	Дима
По критерию уровня семантической оценки	1	1	1	0
По критерию уровня языкового оформления	1	1	0	0

Отмечается малый количественный запас слов, дети не точно используют их применяя к предметам и явлениям окружающего мира, неправильно понимают и употребляют слова, затрудняет обследование уровня сформированности монологической речи.

Тем не менее, изучение уровня сформированности монологической речи (Таблица 3) показало, что у обучающихся выявился низкий уровень.

У Артемия и Олега смысловые звенья искажены, была нарушена очередность отдельных событий.

Связующие звенья не присутствуют либо представлены эпизодически, ограниченно.

У Артема, Артемия и Олега в рассказе имелись искажения смысла; было пропущено большое число смысловых звеньев. Причинно-следственные и временные отношения не были раскрыты. Зафиксировано только лишь воспроизведение отдельных фрагментов ситуации без определения их взаимных отношений. Отсутствовало смысловое единство.

Вместо рассказа обучающиеся только лишь кратко отвечали на отдельные вопросы.

У Димы рассказ вообще отсутствовал. Вместо рассказа были краткие ответы на отдельные вопросы, одним словом.

Таблица 4

**Показатели исследования пересказа у обучающихся, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования**

<b>а) С опорой на сюжетную картинку</b>				
<b>Оценка/имя ребенка</b>	Артемий	Артем	Олег	Дима
По критерию уровня семантической оценки	1	1	1	1
По критерию уровня языкового оформления	1	1	1	1
<b>б) Составление внутренней программы и рассказа по серии сюжетных картинок без предварительной обработки</b>				
По критерию соответствия ситуации	1	1	0	0
По критерию языкового оформления	1	1	1	0
По критерию правильной последовательности раскладывания картинок	0	0	0	0
<b>в) Составление рассказа по сюжетной картинке</b>				
По критерию соответствия ситуации	1	1	1	1
По критерию уровня языкового оформления	1	1	1	1
<b>г) Пересказ короткого текста с опорой на серию сюжетных картинок</b>				
По критерию соответствия ситуации	1	1	1	0
По критерию уровня языкового оформления	1	1	1	1
По критерию правильной последовательности раскладывания картинок	0	0	0	0
<b>д) Пересказ длинного текста с опорой на серию сюжетных картинок</b>				
По критерию соответствия ситуации	0	0	0	0
По критерию уровня языкового оформления	0	0	0	0
По критерию правильной последовательности раскладывания картинок	0	0	0	0
<b>е) Пересказ текста с опорой на сюжетную картинку</b>				
По критерию соответствия ситуации	1	1	1	1
По критерию уровня языкового оформления	1	1	1	1
<b>ж) Пересказ текста без опоры на наглядность</b>				
По критерию соответствия ситуации	1	1	0	0
По критерию уровня языкового оформления	1	1	0	0
<b>з) Исследование самостоятельного рассказа</b>				
По критерию соответствия ситуации	1	1	0	0
По критерию уровня языкового оформления	1	1	0	0
По критерию степени понятности текста	1	1	0	0

Исследование пересказа (*Таблица 4*). Пересказ не длинного текста с опорой на серию сюжетных картинок и самостоятельный пересказ, при котором, прежде всего, оценивалось, как обучающийся разложил серию сюжетных картинок.

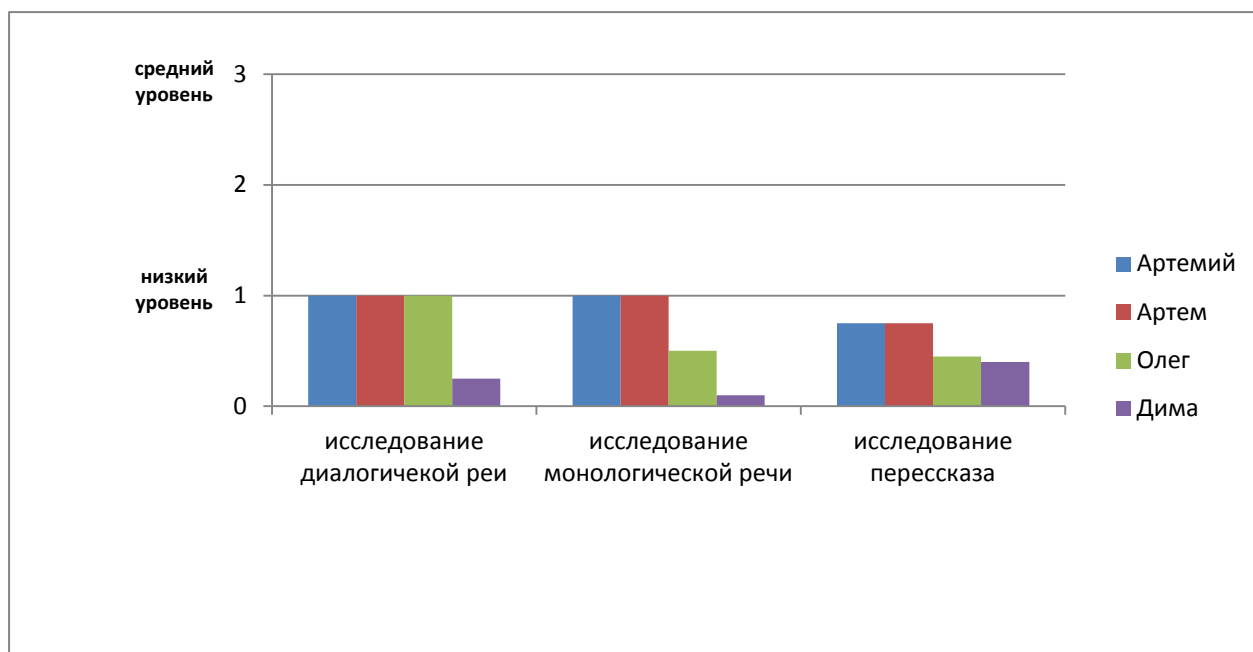
Далее оценивался характер составления рассказа. Рассказ оценивался с учетом: его соответствия изображенной ситуации, а именно наличие искажений, добавлений; единства и целостности всех смысловых звеньев, их верная поочередность; полноты пересказа, а именно присутствие пропусков; характера языкового оформления, то есть грамматическая правильность предложений, присутствие связующих элементов между предложениями; метода выполнения задания, то есть самостоятельно или при помощи экспериментатора.

Кроме критериев, которые были применены при оценке рассказа по серии сюжетных картинок, пересказов, при оценке самостоятельного рассказа предусматривается и критерий степени понятности текста.

По характеру языкового оформления все обучающиеся представленной категории показали не высокий результат. У них отсутствовали смысловые звенья, была не верная последовательность, предложения вовсе отсутствовали. Ответы давались одним словом на отдельные вопросы.

Обучающимся представленной категории было проще выполнить задание на раскладывание серии сюжетных картинок. У Артемия, Артема и Олега частично правильно было выполнено это задание.

На основании вышесказанного сделан вывод, что на этапе исследования и пересказа, и монологической, и диалогической речи у всех обучающихся, задействованных в эксперименте выявился низкий уровень сформированности, что, в свою очередь, обуславливает последующее, не обходимое коррекционно-развивающее обучение по программе, направленной на развитие устной речи.



***Рис. 1. Обобщающая гистограмма показателей сформированности устной речи у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования***

По итогам проведенного диагностирования на констатирующем этапе зафиксирован низкий уровень сформированности устной речи у всех представленных обучающихся. Дети по всем разделам методического изучения не справились с заданиями. Инструкции не всегда им были понятны. При попытках выполнения задания, требующего речевых выражений, отмечалась не способность правильно выстроить текст, с установлением причинно-следственных связей. Взамен связных предложений, обучающиеся давали ответы в виде отдельных слов, которые зачастую не имели смысла и отношения к заданию. В разделе изучения умения составлять пересказы, опираясь на наглядность, так же не удалось зафиксировать положительные результаты даже по критерию оценивания поочередного раскладывания картинок.

Таким образом, по данным психолого-медико-педагогической

характеристики и показателям обследования уровня сформированности устной речи у обучающихся с умеренной умственной отсталостью на уровне начального образования, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования, можно определить, что обучающимся представленной категории требуется обучение по коррекционно-развивающей программе, направленной на развитие устной речи. В связи с этим была составлена коррекционно-развивающая программа по предмету «Речь и альтернативная коммуникация», направленная на развитие устной речи, понимание обращенной речи и так далее.

## **ВЫВОД ПО 2 ГЛАВЕ**

1. *Характеристика базы исследования.* Исследование проводилось на базе государственного казенного общеобразовательного учреждения «Каменск-Уральская школа, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы». Организация образовательного процесса в учреждении осуществляется с учетом индивидуальных особенностей обучающихся в соответствии с АООП. В школе организована работа психолого-медико-педагогического консилиума, областной психолого-медико-педагогической комиссии. Для создания благоприятных условий для обучающихся работает система дополнительного образования по направлениям: художественно-эстетическое; физкультурно-оздоровительное; социально-педагогическое. Воспитательная работа в школе представляет собой систему целенаправленных и специально-организованных воздействий на личность ребенка. Для успешной социализации обучающихся представленной категории воспитательная работа строится на основе выявленного уровня воспитанности обучающихся.

*Контингент обучающихся, задействованных в констатирующем*



**этапе экспериментального исследования:** обучающиеся с умеренной умственной отсталостью из 1 класса в количестве четырех человек. По рекомендации ПМПК дети обучаются по адаптированной основной общеобразовательной программе вариант 2, которая определяет содержание и организацию образовательной деятельности.

На основании психолого-медико-педагогической документации и собственных наблюдений можно утверждать, что обучающиеся имеют недостатки во всех сферах деятельности, что затрудняет их успешное развитие. Имеются различные дефекты речи, задевающие все стороны речи. Чтобы выявить уровень сформированности устной речи у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования использованы различные методы и методики обследования.

2. Диагностическим инструментарием для выявления уровня сформированности устной речи у обучающихся с умеренной умственной отсталостью на уровне начального образования, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования послужили теоретические и эмпирические методы исследования. Представлена методика исследования речевого развития Лалаевой Р. И. «Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей».

3. Анализ результатов констатирующего этапа экспериментального исследования, направленный на выявление уровня сформированности устной речи у обучающихся с умеренной умственной отсталостью показал, что испытуемые в количестве четырех человек имеют низкий уровень развития. На основании полученных данных, следует утверждать, что для обучающихся представленной категории требуется коррекционно-развивающая работа, направленная на развитие устной речи.

### **ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ПРОГРАММА, НАПРАВЛЕННАЯ НА РАЗВИТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

#### **3.1. Составление коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие устной речи у обучающихся с умеренной умственной отсталостью на уровне начального образования.**

Коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие устной речи у обучающихся с умеренной умственной отсталостью на уровне начального образования составлена с учетом правовых основ специального образования:

— Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ [48];

— Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ № 1599 от 19 декабря 2014 г. [42];

Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) предусматривает разработку адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с легкой степенью (вариант 1) и адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умственной отсталостью в умеренной, глубокой или тяжелой степени, с тяжелыми и множественными нарушениями развития (вариант 2).

Общие положения.

Федеральный государственный образовательный стандарт образования

обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) представляет собой совокупность обязательных требований при реализации адаптированных основных общеобразовательных программ в организациях, осуществляющих образовательную деятельность (далее - организация).

Стандарт разработан на основе Конституции Российской Федерации и законодательства Российской Федерации с учетом Конвенции ООН о правах ребенка и Конвенции ООН о правах инвалидов, региональных, национальных и этнокультурных потребностей народов Российской Федерации.

Стандарт включает в себя требования к:

1. Структуре АООП (в том числе к соотношению обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений) и их объему.
2. Условиям реализации АООП, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям.
3. Результатам освоения АООП.

Стандарт учитывает их возрастные, типологические и индивидуальные особенности, особые образовательные потребности.

— Письмо Министерства образования и науки РФ от 28 октября 2015 г. № 08-1786 «О рабочих программах учебных предметов» [40].

— Примерная АООП обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития (Вариант II), утвержденная приказом №88(а) от 25 августа 2017 года [43];

Требования к структуре АООП (вариант 2).

АООП определяет содержание и организацию образовательной деятельности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Вариант 2 подразумевает, что обучающийся с умственной отсталостью (умеренной, тяжелой, глубокой, тяжелыми и множественными нарушениями развития) получает образование, которое по содержанию и итоговым

достижениям не соотносится к моменту окончания школьного обучения с содержанием и итоговыми достижениями сверстников, не имеющих ограничений здоровья, в пролонгированные сроки.

Обучающимся, которые получают образование по АООП (вариант 2), свойственно умственное и психофизическое недоразвитие в умеренной, тяжелой или глубокой степени, которое, в свою очередь, может совмещаться с локальными или же системными нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра, эмоционально-волевой сферы, выраженные в разной степени тяжести. У некоторых обучающихся могут выявляться текущие психические и соматические заболевания.

АООП включает обязательную часть и часть, формируемую участниками образовательного процесса.

Неотъемлемая часть АООП для обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и тяжелыми и многочисленными нарушениями в развитии составляет не менее 60%, а часть, формируемая участниками образовательных отношений, не более 40% от общего объема АООП.

АООП должна содержать три раздела: целевой, содержательный и организационный.

Для составления коррекционно-развивающей программы, направленной на становление и развитие устной речи у обучающихся с умеренной умственной отсталостью на уровне начального образования проанализирован учебный план (АООП 2 вариант) и содержание учебных предметов примерной АООП. В частности рассмотрена обязательная предметная область (2 вариант АООП) Язык и речевая практика и учебный предмет «Речь и альтернативная коммуникация».

Основные задачи реализации содержания учебного предмета «Речь и альтернативная коммуникация».

Становление и развитие речи как способа общения в контексте

познания окружающего мира и личного опыта ребенка. Осознание обращенной речи и значение доступных не вербальных графических символов (пиктограмм, рисунков, фотографий и других графических изображений), а так же не специфических жестов. Внедрение воспроизводящих заменяющих речь приборов (коммуникаторы, персональные компьютеры и другие).

Возможные предметные результаты учебного предмета (2 вариант АООП) «Речь и альтернативная коммуникация» обязаны отражать:

1. Развитие речи как средства общения в контексте познания окружающего его мира и собственного опыта ребенка, а именно:

- осознание слов, обозначающих объекты и явления природы, объекты рукотворного мира и деятельности человека;
- умение самостоятельно применять освоенный лексико-грамматический материал в учебных и коммуникативных целях.

2. Овладение доступными способами коммуникации и общения (вербальными и не вербальными), а именно:

- качество сформированности устной речи в соответствии с возрастными показателями;
- осознание обращенной речи, понимание смысла нарисованного, фотографий, пиктограмм, других графических знаков;
- умение воспользоваться средствами альтернативной коммуникации: жестами, взглядами, коммуникативными таблицами, тетрадями, воспроизводящими речь приборами (коммуникаторами, персональными компьютерами и другими).

3. Умение пользоваться доступными способами коммуникации в практике экспрессивной и импрессивной речи для решения поставленных не обходимых жизненных задач, а именно:

- мотивы коммуникации: познавательные интересы, общение и взаимодействие в разных видах детской деятельности;
- умение вступать в контакт, поддерживать и заканчивать его,

применяя не вербальные и вербальные средства, соблюдение общепринятых коммуникативных правил;

— умение применять средства альтернативной коммуникации в практике общения, а именно использование предметов, жестов, взгляда, шумовых, голосовых, речеподражательных реакций для того, чтобы выразить индивидуальные потребности. Использование индивидуальных коммуникативных тетрадей, карточек, таблиц с графических изображений объектов и действий методом указания на изображение или же передачи карточки с изображением, либо другим легкодоступным способом; общение при помощи электронных средств коммуникации (коммуникатора, компьютерного устройства).

4. Глобальное чтение в доступных ребенку пределах, осознание значения узнаваемого слова, а именно:

— узнавание и различение написанных слов, которые означают имена людей, наименования хорошо знакомых предметов и действий;

— использование карточек с написанными словами как средства коммуникации.

5. Развитие предпосылок к осмысленному чтению и письму, а именно:

— узнавание и различение образов букв;

— графические действия с использованием элементов графики, а именно обводка, штриховка, написание букв, слов.

6. Чтение и письмо:

— исходные навыки чтения и письма.

Так же для более глубокого анализа проблемы и четкого понимания требующихся методов обучения, воспитания и развития при составлении коррекционно-развивающей программы, направленной на становление и развитие устной речи у обучающихся с умеренной умственной отсталостью на уровне начального образования подробно рассмотрен и взят во внимание материал коррекционных курсов «Альтернативная коммуникация» и «Коррекционно-развивающие занятия».

Главные задачи реализации содержания курса «Альтернативная коммуникация»:

- освоение доступных средств не вербальной коммуникации, а именно: взгляда, мимики, жеста, предмета, графического изображения, знаковой системы;
- освоение таблицы букв, карточек с написанными словами, набора букв как средства коммуникации;
- формирование коммуникативных таблиц и коммуникативных тетрадей для общения в школе, дома и в иных местах;
- освоение технических коммуникативных приборов.

Главные задачи реализации содержания коррекционного курса «Коррекционно-развивающие занятия» включают в себя:

- коррекцию отдельных сторон психической деятельности и личностной сферы;
- становление социально допустимых форм поведения, сведение к минимальному проявлению деструктивного поведения, а именно крика, агрессии, самоагрессии, стереотипии и др.
- коррекцию речевых расстройств и нарушений коммуникации.
- дополнительную поддержку в освоении отдельных действий и представлений, которые считаются для обучающихся более тяжелыми.
- развитие индивидуальных возможностей обучающихся, их творческого потенциала.

### **3.2. Анализ результатов апробации коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие устной речи обучающихся с умеренной умственной отсталостью на уровне начального образования**

Для выявления степени эффективности коррекционно-развивающей

программы, направленной на развитие устной речи обучающихся с умеренной умственной отсталостью на уровне начального образования проведен контрольный этап экспериментального исследования и представлен в таблицах 5, 6, 7.

Для его проведения выбрана группа испытуемых в количестве четырех обучающихся с умеренной умственной отсталостью на уровне начального образования: Артемий Т., Артем М., Олег Н., Дима П. По результатам мониторинга выявились уровни развития устной речи у обучающихся и определена эффективность коррекционно-развивающей программы.

*Таблица 5*

***Показатели исследования диалогической речи у обучающихся, задействованных в контрольном этапе экспериментального исследования***

<b><i>Исследование диалогической речи с опорой на серию сюжетных картинок</i></b>				
<b>Оценка/имя ребенка</b>	Артемий	Артем	Олег	Дима
По критерию соответствия ситуации	1	1	1	1
По критерию языкового оформления	2	2	2	1
<b><i>Исследование диалогической речи с опорой на сюжетную картинку</i></b>				
По критерию соответствия ситуации	1	1	1	1
По критерию уровня языкового оформления	2	2	2	1

На этапе исследования диалогической речи (Таблица 5) выявился низкий уровень развития у всех обучающихся. У обучающихся, задействованных в контрольном этапе экспериментального исследования, отмечалась сбивчивость речи, не разборчивость. Обучающиеся перебивали друг друга, затруднялись верно, построить предложения. Так же отмечались постоянные повторы, возврат к уже произнесенному, но при этом все же замечена положительная динамика языкового оформления, обучающиеся давали ответы уже в виде словосочетания, простого предложения и ответ в какой-то мере соответствовал изображенной ситуации. Всем обучающимся было легче работать с серией сюжетных картинок.



Таблица 6

**Показатели исследования монологической речи у обучающихся,  
задействованных в контрольном этапе экспериментального  
исследования**

<b>Составление рассказа с опорой на наглядность (серию сюжетных картинок) после предварительной обработки содержания в процессе диалога</b>				
<b>Оценка/имя ребенка</b>	Артемий	Артем	Олег	Дима
По критерию уровня семантической оценки	2	2	2	1
По критерию уровня языкового оформления	2	2	2	1

При исследовании монологической связной речи (Таблица 6) результаты показали, что так же у обучающихся выявился низкий уровень.

Рассказы обучающихся, в какой-то степени, соответствовали изображенной ситуации. Впрочем, некоторые смысловые звенья были искажены. Отмечалось нарушение последовательности отдельных событий, пропуски некоторых смысловых звеньев. Связующие звенья либо отсутствовали, либо были ограниченными и представлены эпизодически. Рассказ частично соответствовал изображаемой ситуации; наблюдалось искажение смысла; было пропущено определенное количество смысловых звеньев. Временные и причинно-следственные связи не были раскрыты. Зафиксировано воспроизведение отдельных фрагментов ситуации без распознавания их взаимосвязей.

Таблица 7

**Показатели исследования пересказа у обучающихся, задействованных в  
контрольном этапе экспериментального исследования**

<b>а) С опорой на сюжетную картинку</b>				
<b>Оценка/имя ребенка</b>	Артемий	Артем	Олег	Дима
По критерию уровня семантической оценки	2	2	2	1
По критерию уровня языкового оформления	2	2	2	1
<b>б) Составление внутренней программы и рассказа по серии сюжетных картинок без предварительной обработки</b>				
По критерию соответствия ситуации	1	1	1	1
По критерию языкового оформления	2	2	2	1
По критерию правильной последовательности раскладывания картинок	2	2	2	2

<b>в) Составление рассказа по сюжетной картинке</b>				
<b>Оценка/имя ребенка</b>	<b>Артемий</b>	<b>Артем</b>	<b>Олег</b>	<b>Дима</b>
По критерию соответствия ситуации	1	1	1	1
По критерию уровня языкового оформления	2	2	2	1
<b>г) Пересказ короткого текста с опорой на серию сюжетных картинок</b>				
По критерию соответствия ситуации	1	1	1	1
По критерию уровня языкового оформления	2	2	2	1
По критерию правильной последовательности раскладывания картинок	2	2	2	2
<b>д) Пересказ длинного текста с опорой на серию сюжетных картинок</b>				
По критерию соответствия ситуации	1	1	1	0
По критерию уровня языкового оформления	2	2	2	1
По критерию правильной последовательности раскладывания картинок	2	2	2	2
<b>е) Пересказ текста с опорой на сюжетную картинку</b>				
По критерию соответствия ситуации	1	1	1	1
По критерию уровня языкового оформления	2	2	2	1
<b>ж) Пересказ текста без опоры на наглядность</b>				
По критерию соответствия ситуации	1	1	1	0
По критерию уровня языкового оформления	1	1	1	0
<b>з) Исследование самостоятельного рассказа</b>				
По критерию соответствия ситуации	1	1	1	1
По критерию уровня языкового оформления	1	1	1	1
По критерию степени понятности текста	1	1	1	1

Исследование пересказа (Таблица 7). Пересказ не длинного текста с опорой на серию сюжетных картинок и самостоятельный пересказ. Оценивалось, как обучающийся разложил серию иллюстраций.

Дальше оценивался характер составления рассказа. Рассказ оценивался с учетом:

- единства и целостности, то есть присутствие всех смысловых звеньев, их верная поочередность;
- его соответствия изображаемой ситуации, а именно отслеживалось наличие либо отсутствие искажений, добавлений;
- полноты пересказа, а именно наличие либо отсутствие пропусков;
- характера языкового оформления, а конкретно грамматическая правильность предложений, наличие связующих элементов между предложениями;
- метода выполнения задания, то есть самостоятельно или при

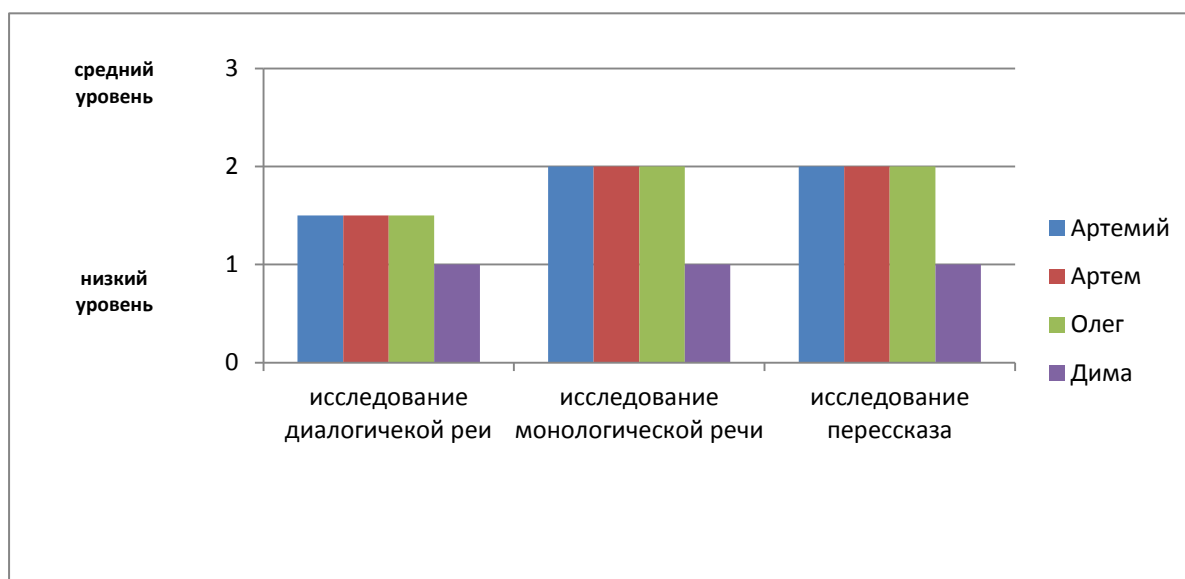
помощи экспериментатора.

Кроме критериев, которые использовались при оценивании рассказа по серии сюжетных картинок, пересказов, при оценке собственного рассказа также во внимание берется критерий степени понятности текста.

Легче, чем самостоятельный рассказ у обучающихся осуществлялся пересказ. Пересказ не подразумевает самостоятельного выдумывания сюжета, подробного раскрытия заданной темы, определения очередности событий.

Обучающиеся с интересом выполняли задание. В связи с этим на текущем этапе у всех обучающихся отмечается положительная динамика.

На основании вышесказанного сделан вывод, что на констатирующем этапе экспериментального исследования уровня развития диалогической, монологической речи и пересказа у трех обучающихся выявлен уровень развития устной речи ниже среднего, а у одного обучающегося низкий, что говорит о положительной динамике уровня развития устной речи впоследствии апробации коррекционно-развивающей программы.



***Рис. 2. Обобщающая гистограмма показателей сформированности устной речи у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования, задействованных в контрольном этапе экспериментального исследования***

По итогу проведения контрольного этапа экспериментального исследования, можно отметить то, что собственно у всех испытуемых в количестве четырех обучающихся задействованных в контрольном этапе экспериментального исследования, отслеживаются положительные результаты в развитии устной речи после апробации представленной коррекционно-развивающей программы. Уровень развития у некоторых обучающихся стал ниже среднего, в отличие же от низкого уровня, зафиксированного на предыдущем этапе экспериментального исследования. На этом этапе зафиксирована положительная динамика при оценивании по нескольким критерием исследования. Их речь стала более доступной для понимания. При рассказывании какого-либо текста, предшествующие на первом этапе исследования звукоподражания и отдельные слова, порой не придающие никакого смысла, на контрольном этапе переродились в связные предложения. Особенно стоит отметить, что обучающиеся проявили себя в работе по раскладыванию сюжетных иллюстраций. Правильная их поочередность выкладывания уже образовывала причинно-следственную связь. Тем самым подтверждается результативность проделанной коррекционной работы. Что говорит об эффективности представленной коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие устной речи обучающихся с умеренной умственной отсталостью на уровне начального образования. Так же для наилучшего результата есть необходимость в предоставлении методических рекомендаций, для педагогов, воспитателей, семьи по обучению и воспитанию этих детей.

Что, в свою очередь, подтверждает возможность и необходимость обучения детей с умеренной умственной отсталостью.

В совокупности, раннее диагностирование, система социальной помощи, методы коррекционного обучения, воспитания и развития, поддержка семьи дает возможность более успешной подготовки ребенка к социальной адаптации и интеграции в общество, и в максимально возможной степени их самостоятельной и не зависимой жизни.

### **3.3. Методические рекомендации участникам образовательного процесса по развитию устной речи обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования**

Концепция процесса реабилитации обучающихся с недостатками в развитии предполагает интегративный подход к детям, комплексную оценку структуры недостатков и установление функционального диагноза, который включает оценку как нарушенных, так и сохраненных компонентов психики, взаимную связь умственных и познавательных нарушений, эмоционально-личностных особенностей и коммуникативного поведения, собственно, что не посредственно связано с развитием речи.

Становление и развитие устной речи обучающихся является не обходимым критерием для успешного освоения им письменной речи и чтения. Без помощи и руководства взрослого устная речь развивается медленно либо совсем не развивается.

Комплекс мероприятий, направленных на развитие речи обучающегося должен включать: возможную медикаментозную терапию, коррекционно-развивающие занятия с педагогами и воспитателями, контакт с родителями.

#### **Рекомендации педагогу и воспитателю по развитию устной речи.**

1. Пользоваться дидактическим материалом для развития устной речи обучающихся с умеренной умственной отсталостью на уровне начального образования.

2. Использовать на занятиях артикуляционную гимнастику, которая в свою очередь включает:

— *пассивные упражнения* (растягивание губ в улыбку одним-двумя пальцами снизу или сверху; собирание губ трубочкой и т. д.);

— *упражнения для развитие мышц нижней челюсти* (опускание и поднимание нижней челюсти; выдвигание вперед нижней челюсти и задвигание назад сначала при закрытом, затем при открытом рте, губы при

этом отведены в улыбку; подражание жеванию и т. д.);

— *упражнения для развития мимических мышц* (поднимание и опускание бровей; одновременное открывание и закрывание глаз; одновременное, затем поочередное прищуривание глаз и т. д.);

— *упражнения для развития губных мышц* (вытягивание губ вперед трубочкой «Поцелуй», затем воронкой при открытых зубах; приподнимание верхней губы так, чтобы показались верхние зубы т. д.);

— *упражнения для развития мышц языка* («Лопаточка», «Чашечка», «Почисти зубы», «Качели», «Грибок», «Автомат»).

### 3. Использовать упражнения для развития речевого дыхания.

Выполнять упражнения в течение 5-7 минут в положении сидя или стоя, в удобной, расслабленной позе, без напряжения («Дятел», «Замочек», «Бычок» и т. д.).

### 4. Обогащать словарь обучающихся.

Пополнение словарного запаса может включать в себя: применение разных игр, где обучающийся принимает не посредственное участие, использование потешек, скороговорок, чистоговорок, сказок не больших стихотворений.

### 5. Применять пальчиковые игры для развития мелкой моторики, а именно:

— разные игры с пальчиками (сгибание, разгибание, массаж, катание мячика-ежика в руках;

— пальчиковый бассейн (в большой коробке сделать некоторое количество отделов, каждое из них заполняется разными материалами, к примеру, шишками, желудями, рисом, горохом, песком и т.д.);

— «Слоговые дорожки» (прорисовывать круги на песке и воде, проговаривая слоговые дорожки).

— «Ширма» (за ширмой взрослый прячет некоторые предметы, которые могут звучать, к примеру, колокольчик, барабан, стеклянная банка, деревянный кубик, педагог издает звук при помощи предмета, а дети должны

отгадать, какой предмет прозвучал).

6. Формировать лексико-грамматический строй речи, к примеру:

— «Подбери слово» ребенок находит спрятанные (в воде или песке) разные предметы или игрушки и подбирает к их названиям прилагательные, согласовывая их с существительными;

— использование пиктограмм (рисунок заяц, задание назови ласково, образец ответа зайчика, зайчик, зайчишка);

— «Кто (что) лишний (-ее)? найти среди животных того, кто чем-то отличается от остальных (волк, рысь, лиса, собака).

7. Коммуникация с использованием вербальных средств:

— формировать умения устанавливать зрительный контакт при обращении, закрепляя его в бытовых ситуациях, совместных с взрослым действиях, играх;

— формировать эмоциональный отклик на обращение и действия взрослого;

— обучать реагировать и отвечать на свое имя, пользуясь имеющимися вербальными возможностями;

— обучать ответам на приветствия других людей, пользуясь имеющимися вербальными возможностями;

— обучать просьбам о помощи, обозначая ее звуком либо словом;

— обучать вербально давать отказ, выражать не согласие, согласие.

8. Коммуникация с использованием не вербальных средств:

— формировать умение показывать взглядом какую-либо эмоцию, зафиксировать это умение в действиях, повседневной жизни или же в играх;

— обучать выражать мимикой удовольствие, не удовольствие, давать ответную реакцию на обращение взрослого, возникшую ситуацию;

— обучать привлекать внимание звучащим предметом;

— обучать пользоваться указательным жестом, связывая его со словами приветствия, прощания или же просьбы;

— обучать выражать желания и потребности, обращаться за помощью,

отвечать на вопросы, пользуясь предметами, изобразительными средствами (фотографии, картинки, пиктограммы).

#### 9. Чтение:

— обучать узнавать и показывать себя, к примеру, свои части тела в зеркале, подражая взрослому;

— обучать подражать движениям взрослого в зеркале, к примеру: хмуриться, улыбаться, обнимать себя руками, гладить и др.;

— обучать раскладывать в ряд, к примеру, слева направо разный материал (дидактический и т.д.), сначала одинаковый по характеристикам, в дальнейшем чередуя его по одному отличающемуся признаку, к примеру цвету, форме или же величине;

— обучать соотносить одинаковые предметы;

— обучать соотносить одинаковые игрушки;

— обучать соотносить игрушку с ее изображением на картинке.

Для обучающегося с умеренной умственной отсталостью требуется долгая, постоянная, требующая специальной подготовки помощь, как педагогов, так и близких, их любовь, терпение и выдержка.

### **Рекомендации родителям по применению возможной медикаментозной терапии, способствующей укреплению здоровья и развитию речи.**

1. Лечение лекарственными средствами, влияющими на деятельность головного мозга, и направленные на снижение степени выраженности симптомов органического поражения головного мозга и центральной нервной системы.

2. Физиотерапия, массаж, лечебная физкультура, которая приводит в норму объем движений конечностей.

3. Поддерживающее и закаливает лечение для укрепления организма (витаминизация, фитотерапия).

4. Лечение имеющихся заболеваний.

### **Рекомендации родителям по развитию устной речи ребёнка.**

1. Обращать внимание на связность, логичность и грамматическую



правильность мыслей, которые излагает ребенок.

2. Помогать ребёнку в описании предметов, событий и явлений более подробно. За счет этого границы познаний ребёнка расширяются и его речь обогащается.

3. Вести тетрадки, в которых печатными либо письменными буквами разборчиво будут записаны не длинные рассказы ребенка, с соблюдением его стилистики и слов.

Опыт показывает, что ребёнок воспринимает и на слух и зрительно значительно легче и быстрее тот текст, который был записан в соответствии с его словами, так как при этом он опирается на свой же речевой опыт и на свой словарный запас.

4. Предлагать ребенку прочитывать его же произведения, но только после того, как им будут усвоены элементарные навыки чтения.

5. При разучивании стихов и песенок ребёнок не должен создавать видимость, что он «как бы поёт», при этом, не понимая значения слов и проговаривая не членораздельно какие-то слова. Не обходимо помогать ему, а именно в песнях, правильно понимать и пропевать каждое слово.

6. Обучать находить и придумывать рифмы, к примеру, сок-носок, палка-галка, рог-пирог, огурец-молодец, каша-Маша.

7. Чаще применять самим и хвалить за использование детьми поговорок, пословиц и распространенных выражений.

8. Обучать придумывать и загадывать загадки.

Тенденции развития, обучающегося с умеренной умственной отсталостью те же, что и нормально развивающегося ребенка. Некоторые нарушения, в этом же числе и запаздывание речевого развития, в какой-то степени носят вторичный характер.

При грамотном, во время организованном обучении и воспитании, а так же более раннем начинании коррекционно-медико-педагогического воздействия многочисленные отклонения в развитии обучающихся могут быть скорректированы и даже предупреждены.

## ВЫВОД ПО 3 ГЛАВЕ

1. Составление коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие устной речи у обучающихся с умеренной умственной отсталостью на уровне начального образования основано на правовой базе специального образования:

— Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29. 12. 2012 № 273-ФЗ;

— ФГОС обучающихся с умственной отсталостью, от 19. 12. 2014 №1599;

— Письмо Министерства образования и науки РФ «О рабочих программах учебных предметов» от 28. 10. 2015 № 08-1786;

— Примерная АООП Вариант 2), где проанализирован учебный план и содержание учебных предметов. Подробно исследована предметная область «Язык и речевая практика», учебный предмет «Речь и альтернативная коммуникация», а так же коррекционные курсы «Альтернативная коммуникация» и «Коррекционно-развивающие занятия». Составлена коррекционно-развивающая программа по учебному предмету «Речь и альтернативная коммуникация», направленная на развитие устной речи обучающихся с умеренной умственной отсталостью на уровне начального образования.

2. Анализ результатов апробации представленной коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие устной речи обучающихся с умеренной умственной отсталостью на уровне начального образования. Для выявления степени эффективности представленной коррекционно-развивающей программы, проведен контрольный этап экспериментального исследования, который показал низкий уровень развития устной речи у испытуемых. При этом все же отслеживается положительная динамика в языковом оформлении речи и при оценивании по

критерию раскладывания серии сюжетных картинок, что доказывает эффективность апробированной программы.

3. Методические рекомендации участникам образовательного процесса по развитию устной речи обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования. Рекомендации по развитию устной речи включают: комплекс мероприятий медицинской направленности, коррекционно-развивающие занятия с педагогами и воспитателями, рекомендации родителям по развитию устной речи ребенка, и все это, в свою очередь, способствует уменьшению выраженности дефекта, успешной реабилитации, социализации, развитию речи ребенка и т. д.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретический анализ литературы по проблеме развития речи у обучающихся с нормативным развитием и с умеренной умственной отсталостью на уровне начального образования (научные труды Выготского Л. С., Маллер А. Р., Певзнер М. С., Лурии А. Р., Лалаевой Р. И. и других) показал, что речь — это сложнейшая функциональная система, обладающая многими характеристиками, отличающими ее от других, в которой задействованы все анализаторы.

В норме у детей становление устной речи случается в несколько этапов начиная с рождения и до поступления ребенка в школу, в дальнейшем уже развивается и совершенствуется в ходе обучения. Развитие устной речи у обучающихся с умеренной умственной отсталостью отдален от нормы, так как они имеют нарушения высшей нервной деятельности.

Один из дефектов представленной категории обучающихся — это нарушение речи, которое является, в свою очередь, сложным дефектом, и охватывают все уровни речевой деятельности. Речевое развитие обучающихся с умственной отсталостью, которая возникла в результате органического поражения головного мозга и центральной нервной системы, осуществляется своеобразно и с большим запозданием.

У обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования отмечается недоразвитие всех сторон речи: смысловой, грамматической, звуковой, а так же бедностью словаря. Следовательно, нарушение речи у представленной категории детей носит системный характер, нарушенными оказываются все составляющие речи, такие как фонематический слух, звукопроизношение, лексико-грамматический строй и связная речь.

Устная речь — наиболее сложная форма речевой деятельности, она имеет характер систематического поочередного изложения какой-либо

информации, представляет собой развернутое выражение и формируется с различными особенностями. Дефекты ее формирования обусловлены не пониманием логики событий, нарушением временных связей, быстрой истощаемостью мотивов к речи. Развитие устной речи у этой категории обучающихся, как и развитие других компонентов речи, происходит замедленными темпами и носят отличительный характер в связи с качественными особенностями. Недостатки и отставание становления и развития устной речи у обучающихся с умеренной умственной отсталостью приводят к трудностям овладения всей школьной программы:

- овладение грамотой (ошибки в написании; составлении предложений и пересказов);
- затрудняет коммуникацию и отрицательно влияет на личностные качества;
- препятствует свободному общению этих обучающихся с окружающими.

Формирование и развитие устной речи у обучающихся с умеренной умственной отсталостью случается в результате коррекционно-педагогического воздействия посредством комплексной и систематической работы. Структура дефекта обучающихся с умеренной умственной отсталостью определяет необходимость проводить специальную коррекционно-развивающую работу по становлению и развитию устной речи обучающихся представленной категории. Ведущей задачей работы по развитию устной речи обучающихся является то, что бы научить их свободно и правильно формулировать свои мысли.

Работа по развитию устной речи обязательно должна происходить не только на специальных логопедических занятиях, но и на уроках русского языка, математики и т.д. Только лишь комплексный системный подход к развитию устной речи у обучающихся с умеренной умственной отсталостью на уровне начального образования может гарантировать эффективность коррекционно-развивающей работы.

Целенаправленная коррекционно-развивающая работа по развитию устной речи у обучающихся с умеренной умственной отсталостью на уровне начального образования, с учётом структуры недостатка и психического состояния обучающегося, влияет на развитие речевой и познавательной деятельности, а также повышает уровень общего развития.

И теоретический анализ литературы, и изучение уровня сформированности устной речи у обучающихся с умственной отсталостью посредством:

- теоретических и эмпирических методов;
- методики психолингвистического исследования;
- составление и апробации эффективной коррекционно-развивающей программы послужили основанием для разработки методических рекомендаций для участников образовательного процесса, направленных на развитие устной речи обучающихся с умеренной умственной отсталостью на уровне начального образования, и которые, в свою очередь, дают возможность формировать, развивать и совершенствовать устную речь.

В ходе работы мной была проанализирована научная литература по проблеме развития устной речи обучающихся с умеренной умственной отсталостью на уровне начального образования.

Исследован уровень сформированности устной речи у обучающихся с умеренной умственной отсталостью на уровне начального образования.

Проведен констатирующий и контрольный этап экспериментального исследования.

Сделаны выводы и составлена коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие устной речи у обучающихся с умеренной умственной отсталостью на уровне начального образования, определена ее эффективность.

Таким образом, все намеченные задачи мной решены и цели достигнуты в полном объеме.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе [Текст] : учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / А. К. Аксенова. – М. : Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2004. – 272 с.
2. Афанасьева, Л. И. Формирование интереса к чтению у детей с интеллектуальными нарушениями [Текст] / Л. И. Афанасьева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2005. – № 2. – С. 34-43.
3. Ахутина, Т. В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса [Текст] / Т. В. Ахутина. – М., 1989. – 144 с.
4. Большой энциклопедический словарь [Текст]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. – 1632 с.
5. Власова, Т. А. Учителю о детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1985. – 176 с.
6. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т. А. Власова. М. С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1973. – 225 с.
7. Волкова, Л. С. Логопедия [Текст] : пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов : в 5 книгах / Л. С. Волкова, Т. Е. Туманова, Т. Е. Филичева, Г. В. Чиркина ; под ред. Л. С. Волковой. – М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2003.  
Кн. 5: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью. – 2003. – 263 с.
8. Воронкова, В. В. Обучение грамоте и правописанию в 1 – 4 классах вспомогательной школы [Текст] : пособие для учителя / В. В. Воронкова. – М. : Просвещение, 1988. – 127 с.
9. Воспитание аномальных детей [Текст] / под ред. А. П. Носковой. – М. : Прогресс, 1993. – 224 с.

10. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский. – М., 1996. – 389 с.
11. Гриншпун, Б. М. О классификации речевых расстройств: Расстройства речи у детей и подростков [Текст] / Б. М. Гриншпун, С. С. Ляпидевский. – М., 1969. – 324 с.
12. Декларации о правах умственно отсталых лиц (принята резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 20 декабря 1971 года) [Электронный ресурс]. – URL : [http://www.rndsk.ru/uploads/pdf3/dekl\\_o\\_pravah\\_ymst.pdf](http://www.rndsk.ru/uploads/pdf3/dekl_o_pravah_ymst.pdf) (дата обращения: 12.11.2018).
13. Декларация о правах инвалидов (принята резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 9 декабря 1975 года) [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=INT&n=15978> (дата обращения: 12.11.2018).
14. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов [Текст] / Л. Н. Ефименкова. – М. : Просвещение, 1981. – 321 с.
15. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Текст] / Ж. Пиаже. – М. : Римис, 2008. – 344 с.
16. Забрамная, С. Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей [Текст] : пособие для психолого-педагогических комиссий / С. Д. Забрамная, О. В. Боровик. – М. : Владос, 2003. – 406 с.
17. Зак, Г. Г. Инновационные подходы к организации внеурочной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на начальной ступени общего образования [Электронный ресурс] / Г. Г. Зак. – URL : <http://elar.uspu.ru/handle/uspu/2049> (дата обращения: 12.11.2018).
18. Занков, Л. В. Некоторые вопросы развития личности умственно отсталого школьника (олигофрена) на первых этапах обучения [Текст] / Л. В. Занков. – М. : Известия АПН РСФСР, 1951. – 298 с.



19. Коломинский, Н. Л. Развитие личности учащихся вспомогательных школ [Текст] / Н. Л. Коломинский. – Киев, 1978. – 176 с.
20. Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (принята ООН от 14 декабря 1960) [Электронный ресурс]. – URL : [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/educat](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/educat) (дата обращения: 12.11.2018).
21. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] / А. Н. Корнев. – СПб. : МиМ, 1997. – 272 с.
22. Корнев, А. Н. Говорить, читать и думать учим в диалоге [Текст] / А. Н. Корнев, Н. Е. Старосельская. – СПб., 2007. – 344 с.
23. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников [Текст] / Р. И. Лалаева. – СПб. : Союз, 2002. – 224 с.
24. Лалаева, Р. И. Особенности речевого развития умственно отсталых школьников [Текст] / Р. И. Лалаева // Дефектология. – 2003. – № 3. – С. 32-40.
25. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического изучения нарушений речи у аномальных детей [Текст] / Р. И. Лалаева. – Л., 1990. – 186 с.
26. Лалаева, Р. И. Устранение нарушений чтения у учащихся вспомогательной школы [Текст] / Р. И. Лалаева. – М., 1978. – 244 с.
27. Лапаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст] / Р. И. Лалаева. – М. : Владос, 1998. – 250 с.
28. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Просвещение, 1967. – 284 с.
29. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А. А. Леонтьев. – М., 1969. – 216 с.
30. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М., 1981. – 345 с.

31. Логопедия [Текст] : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1998. – 608 с.
32. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга [Текст] / А. Р. Лурия. – М., 1969. – 345 с.
33. Лурия, А. Р. Основные проблемы нейролингвистики [Текст] / А. Р. Лурия. – М., 1975. – 344 с.
34. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии [Текст] / А. Р. Лурия. – М., 1973. – 384 с.
35. Лурия, А. Р. Речь и развитие психических процессов ребенка [Текст] / А. Р. Лурия, Ф. А. Юдович. – М., 1956. – 420 с.
36. Маллер, А. Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью [Текст] / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. – М., 2001. – 276 с.
37. Певзнер, М. С. Клиническая характеристика детей-олигофренов, обучающихся во вспомогательной школе [Текст] : учебно-воспитательная работа в специальных школах / М. С. Певзнер. – М., 1956. – 240 с.
38. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; ред. М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова [и др.]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2008. – 380 с.
39. Пинский, Б. И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников [Текст] / Б. И. Пинский. – М., 1962. – 244 с.
40. О рабочих программах учебных предметов (Письмо Министерства образования и науки РФ от 28 октября 2015 г. № 08-1786) [Электронный ресурс]. – URL : [http://sho\\_hadb.olvn.zabedu.ru/files/org/225/579981b285e3d.pdf](http://sho_hadb.olvn.zabedu.ru/files/org/225/579981b285e3d.pdf) (дата обращения: 12.11.2018).
41. Правдина, О. В. Логопедия [Текст] / О. В. Правдина. – М., 1973. – 508 с.

42. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 1599 от 19 декабря 2014 года) [Электронный ресурс]. – URL : [http://www.boguo.ru/files/fck/file/Ob\\_utverzhdanii\\_federalnogo.pdf](http://www.boguo.ru/files/fck/file/Ob_utverzhdanii_federalnogo.pdf) (дата обращения: 12.11.2018).

43. Примерная АООП обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития (2 вариант), утвержденная приказом №88(а) от 25 августа 2017 года [Электронный ресурс]. – URL : <https://int9.edusarov.ru/docs/2017/%D0%90%D0%9E%D0%9E%D0%9F%201-13%20%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%81%202%20%D0%B2%D0%B0%D1%80%D0%B8%D0%B0%D0%BD%D1%82.pdf> (дата обращения: 12.11.2018).

44. Прядыльщикова, Ю. В. Из опыта работы логопеда в классах КРО: Воспитание и обучение детей с нарушениями развития [Текст] / Ю. В. Прядыльщикова. – М., 2004. – 170 с.

45. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дефектология». – 3-е изд., перераб. и доп. / С. Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.

46. Русецкая, М. Н. Нарушения чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин [Текст] / М. Н. Русецкая. – СПб., 2007. – 276 с.

47. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями от 10 июня 1994 г. [Электронный ресурс]. – URL : [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf) (дата обращения: 12.11.2018).

48. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL : [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 12.11.2018).

49. Хомская, Е. Д. Нейропсихология [Текст] / Е. Д. Хомская. – СПб. : Питер, 2005. – 370 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Исследование внутреннего программирования связных высказываний.

### 1. Исследование диалогической речи.

*а) Исследование диалогической речи с опорой на серию сюжетных картинок.*

*Материалом для исследования* служат серии из 4-5 картинок. Например, серия из 4 картинок «Мальчик и ласточка»: 1 – Ласточка свила гнездо около окна. 2 – Птенчик упал из гнезда. 3 - Мальчик увидел птенчика. 4 – Мальчик положил птенчика в гнездо.

*Процедура исследования.* Обучающемуся последовательно по одной предлагаются картинки указанной серии. Предыдущие картинки не убираются.

*Инструкция.* В процессе рассматривания картинок даются инструкции: «Посмотри внимательно на картинку. Скажи...». Задаются следующие вопросы:

- Где ласточка свила гнездо?
- Кто был в гнезде?
- Что случилось с одним птенчиком?
- Кто увидел на земле птенчика?
- Что сделал мальчик?

*Критерии оценок:* соответствие ответа ситуации; характер языкового оформления ответа: предложением, словосочетанием, одним словом.

Ответы на каждый вопрос оцениваются в баллах следующим образом.

По критерию соответствия ситуации: ответ не соответствует ситуации – 0, ответ соответствует изображенной ситуации – 1 балл. По критерию характера языкового оформления: ответ дан в виде слова – 1 балл, в виде словосочетания – 2, в виде предложения – 3 балла.

*б) Исследование диалогической речи с опорой на сюжетную картинку.* *Материалом для исследования* служит сюжетная картинка. Например,

сюжетная картинка «В лесу»: Дети гуляют в лесу. Они увидели белку. Девочка и мальчик собирают землянику. Девочки сорвали ландыши.

*Процедура и инструкция.* Обучающемуся предлагается картинка и дается следующая инструкция: «Рассмотри внимательно картинку. Скажи...». Задаются следующие вопросы по содержанию картинки:

- Куда пришли ребята?
- Кого (что) дети увидели в лесу?
- Во что дети собирают землянику?
- Какие цветы сорвали девочки?

*Критерии оценок:* соответствие ответа изображенной на картинке ситуации; характер языкового оформления (предложением, словосочетанием, словом).

Ответы оцениваются в баллах аналогично предыдущему заданию

## 2. Исследование монологической связной речи.

*а) Составление рассказа с опорой на наглядность (с опорой на серию сюжетных картинок) после предварительной отработки содержания в процессе диалога.*

*Материалом исследования* служит серия сюжетных картинок. Например, «Мальчик и ласточка».

*Процедура и инструкция.* После отработки содержания картинок с помощью вопросов (см. Исследование диалогической речи) ребенку дается инструкция: «Составь рассказ «Мальчик и ласточка». Картинки не убираются.

В случае длительных пауз повторяется вопрос к картинке, показывается картинка, по которой надо рассказать.

*Критерии оценок.* Рассказ оценивается с учетом: соответствия его изображаемой ситуации; целостности; наличия всех смысловых звеньев, правильной их последовательности; характера языкового оформления; грамматической правильности предложений, наличия связующих элементов между предложениями.

Рассказы оцениваются в баллах. Определяется уровень смысловой целостности (внутреннего программирования) и связности (языкового оформления), а также способа выполнения задания.

*Уровни семантической оценки текста.*

1 уровень (самый высокий). Рассказ полностью соответствует изображенной ситуации. Имеются все основные смысловые звенья, которые воспроизводятся в правильной последовательности. Рассказ характеризуется смысловой целостностью; определены временные, причинно-следственные и другие связи между событиями. Допускаются частичные пропуски деталей ситуации. Оценка – 4 балла.

2 уровень (выше среднего). Рассказ в целом соответствует изображенной ситуации. Имеются основные смысловые звенья, отмечаются лишь незначительные пропуски второстепенных смысловых звеньев; последовательность сюжета не нарушена; не отражены лишь некоторые причинно-следственные отношения, незначительно страдает смысловая целостность. Оценка – 3 балла.

3 уровень (средний). Рассказ в значительной степени соответствует изображенной ситуации. Однако, а) отдельные смысловые звенья (1-2) искажены; б) основные смысловые звенья имеются, но нарушена последовательность отдельных событий, либо в) пропущены отдельные смысловые звенья (1-2). Оценка – 2 балла.

4 уровень (ниже среднего). Рассказ лишь частично соответствует изображаемой ситуации; имеются искажения смысла; пропущено большое количество смысловых звеньев (более 2-3). Не раскрыты временные и причинно-следственные отношения. Имеется лишь воспроизведение отдельных фрагментов ситуации без определения их взаимоотношений. Отсутствует смысловая целостность. Оценка – 1 балл.

5 уровень (низкий) – отсутствие рассказа. Вместо рассказа – ребенок лишь отвечает кратко на отдельные вопросы либо воспроизводит 1-2 предложения. Оценка – 0 баллов.

### 3. Исследование пересказа.

#### *а) с опорой на сюжетную картинку.*

*Материалом* исследования служи, например, сюжетная картинка «В лесу».

*Процедура и инструкция.* После отработки содержания картинки с помощью вопросов ребенку дается инструкция: «А теперь составь рассказ по этой картинке». Он будет называться «В лесу». Картинка не убирается. В случае значительных затруднений, длительных пауз задается один из вопросов диалога.

Критерии оценок, а также уровни оценки рассказа с учетом выделенных критериев те же, что и при анализе рассказа по серии сюжетных картинок.

#### *б) Составление внутренней программы и рассказа по серии сюжетных картинок без предварительной отработки*

*Материалом* исследования служат серии из 3-5 картинок.

Например:

– Серия из 3-х сюжетных картинок «Гроза»: Дети собирают траву (щавель). Пошел дождь, дети убегают. Дети спрятались в шалаше.

– Серия из 4-х сюжетных картинок «Верный друг»: 1 – Мальчик ловил рыбу с лодки, а собака сидела на берегу. 2 – Лодка покачнулась. 3 – Мальчик упал в воду и стал тонуть. Собака бросилась в воду. 4 – Собака схватила мальчика за рубашку и вытащила его на берег.

– Серия из 4-х сюжетных картинок «Кот и грач»: 1 – Грач и птенцы сидят в гнезде. 2 – Грач улетел, а птенцы остались одни. 3 – Кот залез на дерево, чтобы схватить птенцов. 4 – Грач клюнул кота в нос. Кот упал с дерева.

*Процедура исследования.* Перед обучающимся выкладывается серия сюжетных картинок в беспорядке (для серии «Гроза» – 2, 1, 3), для серии «Верный друг» - 2, 4, 1, 3), для серии «Кот и грач» – 3, 1, 4, 2).



*Инструкция:* «Я разложила картинки неправильно, не в том порядке. Посмотри внимательно на картинки и разложи их в правильном порядке».

Если обучающийся неправильно раскладывает картинки, экспериментатор говорит: «Ты тоже разложил картинки неправильно. Посмотри, в каком порядке их надо разложить». Далее картинки раскладываются в правильной последовательности, после чего дается инструкция; «А теперь внимательно рассмотри эти картинки и составь рассказ, который будет называться...» (Гроза. Верный друг. Кот и грач).

Прежде всего, оценивается, как обучающийся разложил серию сюжетных картинок. Правильное выполнение задания по серии из 3-х картинок оценивается в 2 балла, по серии из 4-х картинок – в 3 балла, из 5 картинок – в 4 балла. Неправильное выполнение задания оценивается в 0 баллов.

Далее оценивается характер составления рассказа. Критерии оценок и уровни выполнения задания по составлению рассказа аналогичны представленным ранее.

*в) Составление рассказа по сюжетной картинке.*

*Материалом исследования* служат сюжетные картинки. Например, «Зимние забавы», «Летом на даче».

*Процедура и инструкция.* Обучающемуся предлагается сюжетная картинка и дается следующая инструкция: «Рассмотри внимательно картинку и расскажи, что нарисовано на картинке. Составь рассказ, который будет называться ...» (Зимние забавы. Летом на даче.).

Рассказ оценивается по представленным выше критериям и уровням выполнения задания.

*г) Пересказ короткого текста с опорой на серию сюжетных картинок.*

*Материалом исследования* служит серия из 4-х сюжетных картинок и устный текст. Например, рассказ «Вася и Жучка»: «Вася важно идет в школу. А собака Жучка несет его портфель. Вдруг Жучка увидела кость. Она

бросила портфель, схватила кость и понесла ее вслед за Васей. Около школы Вася оглянулся и хотел взять у Жучки портфель. А в зубах у Жучки вместо портфеля – кость. Долго смеялись ребята над его бедой».

*Процедура и инструкция.* Вначале ребенку дается следующая инструкция: «Сейчас я прочитаю тебе рассказ и покажу картинки. А ты внимательно слушай рассказ и приготовься его пересказать. Рассказ называется «Вася и Жучка». Далее выкладывается первая картинка и читается соответствующий фрагмент текста. Затем выкладывается вторая картинка и т.д.

После прочтения последней фразы текста дается инструкция: «А теперь перескажи. Рассказ называется «Вася и Жучка». Картинки не убираются.

*Критерии оценок.* Рассказ оценивается с учетом: соответствия его изображаемой ситуации (наличие искажений, добавлений); целостности (наличие всех смысловых звеньев, правильная их последовательность); полноты пересказа (наличие пропусков); характера языкового оформления (грамматическая правильность предложений, наличие связующих элементов между предложениями); способа выполнения задания (самостоятельно или с помощью экспериментатора).

Рассказ оценивается в баллах, уровень выполнения определяется аналогично представленным выше оценкам и уровням.

*д) Пересказ длинного текста с опорой на серию сюжетных картинок.*

*Материалом исследования* служат серии из 4-5 сюжетных картинок и устный текст. Например, серия сюжетных картинок и текст сказки «Лиса и журавль».

*Процедура и инструкция.* Вначале ребенку дается следующая инструкция: «Сейчас я расскажу тебе сказку «Лиса и журавль». А ты внимательно слушай и приготовься ее пересказать». Экспериментатор читает сказку и одновременно выкладывает перед ребенком соответствующие содержанию картинки. После прочтения сказки дается инструкция: «А

теперь перескажи эту сказку. Она называется «Лиса и журавль». Картинки не убираются.

Критерии оценок и уровни выполнения задания аналогичны вышеприведенным.

*е) Пересказ текста с опорой на сюжетную картинку.*

*Материалом исследования* служат сюжетные картинки и устные тексты.

Например, сюжетные картинки «Три медведя», «Две козы».

«Три медведя». В домике жили три медведя. Один медведь был большой и лохматый. Другой была медведица. Она была поменьше. А третий был маленький медвежонок. Звали его Мишутка.

«Две козы». На узкой тропинке в горах встретились две козы. С одной стороны, была гора, а с другой – глубокая пропасть (яма). Остановились козы. Что же им делать? Тогда одна коза легла и прижалась к земле, а другая осторожно перешла через нее. Так обе козы разошлись, и каждая пошла своей дорогой.

*Процедура и инструкция.* Вначале ребенку дается следующая инструкция: «Сейчас я тебе прочитаю рассказ и покажу картинку к этому рассказу. А ты внимательно слушай и приготовься его пересказать. Рассказ называется ... (Три медведя. Две козы.)». Перед ребенком выкладывается картинка и зачитывается текст. После прочтения рассказа дается инструкция: «А теперь перескажи то, что я прочитала».

*ж) Пересказ текста без опоры на наглядность.*

*Материалом исследования* служат короткие и длинные тексты. Например, короткие тексты «Катя и Маша» и «Весна» и более длинный текст «Галка и кувшин».

«Катя и Маша». Пошла Катя утром за грибами в лес и взяла с собой Машу. А Маша была маленькой. На пути была речка. Катя взяла Машу себе за спину и перенесла через речку.

«Весна». Пришла весна, растаял снег, потекла вода. Дети взяли дощечки, сделали лодочки и пустили их по воде. Лодочка плыла, а дети бежали за нею, кричали и ничего впереди себя не видали и в лужу упали.

«Галка и кувшин». Было жарко. Галка захотела пить. А воды поблизости не было. На дворе она увидела кувшин. В кувшине была вода. Галка попробовала попить воды, но не могла достать. Вода была на самом дне, а кувшин был узкий. Тогда галка стала бросать в кувшин камешки. Вода поднималась все выше и выше. И галка смогла напиться.

*Процедура и инструкция.* Перед началом эксперимента ребенку дается следующая инструкция: «Сейчас я прочитаю тебе рассказ, а ты внимательно его послушай и приготовься пересказать». Затем прочитывается текст. После прочтения текста дается инструкция: «А теперь перескажи. Рассказ называется... (Катя и Маша. Весна. Галка и кувшин.)».

*Критерии оценок* и характер оценки рассказов аналогичны выше представленным.

*з) Исследование самостоятельного рассказа.*

Обучающимся дается следующая инструкция: «Расскажи какой-нибудь мультфильм»

Кроме критериев, использованных при оценке рассказа по серии сюжетных картинок, пересказов, при оценке самостоятельного рассказа учитывается и критерий степени понятности текста. С учетом этого критерия рассказ оценивается по 3-балльной системе: восприятие текста значительно затруднено – 1 балл; текст в основном понятен, но имеются затруднения при понимании отдельных деталей текста – 2 балла; текст полностью понятен – 3 балла.

Определяется уровень выполнения заданий в целом: 4 (самый высокий) уровень – ответ соответствует ситуации, дан предложением; 3-4 уровень (выше среднего) – ответ соответствует ситуации, дан одним словосочетанием; 3 уровень (средний) – ответ соответствует ситуации, дан одним словом; 2-3 уровень (ниже среднего) – в ответе неточное отражение

изображенной на картинке ситуации, дается формой слова; 1-2 уровень (низкий) – случайный ответ одним словом, содержание ответа не соответствует ситуации.

Серия сюжетных картинок «Мальчик и ласточка»



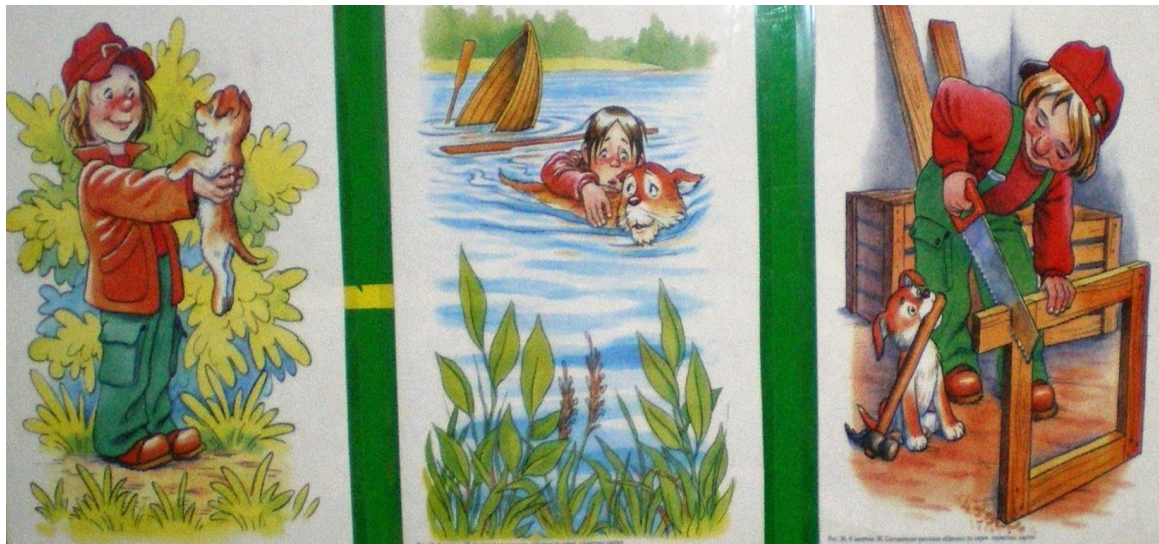


Серия сюжетных картинок «Дети в лесу»





Серия сюжетных картинок «Верный друг»





Серия сюжетных картинок «Зимние забавы»



## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### РЕЧЬ И АЛЬТЕРНАТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

#### 1 КЛАСС

(вариант 2)

#### **Пояснительная записка.**

Рабочая программа по речи и альтернативной коммуникации разработана на основе Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 2).

Учебный предмет «Речь и альтернативная коммуникация» является основной частью предметной области «Язык и речевая практика».

Речь и альтернативная коммуникация – неотъемлемая составляющая социальной жизни человека нарушения развития значительно препятствуют и ограничивают полноценное общение обучающегося. Индивидуально-типологические особенности развития обучающихся класса ограничивают формирование направленных экспрессивных движений (мимика, указательные жесты и т.п.), работу артикуляционного аппарата, зачастую они неосознанно произносят отдельные звуки, слоги, слова. У обучающихся, имеющих умственную отсталость, отсутствует потребность в общении, имеются трудности выбора и использования форм общения, включая коммуникативную речь и целенаправленность речевой деятельности. У одного обучающегося класса отмечается грубое недоразвитие речи и всех её функций: коммуникативной, познавательной, регулирующей. У остальных устная (звучащая) речь отсутствует или нарушена настолько, что понимание её окружающими сильно затруднено, либо невозможно.

В связи с этим при обучении обучающихся общению на первом году учёбы планируется проведение целенаправленной педагогической работы по

формированию у них потребности в общении, развитию сохранных речевых механизмов, на обучение использованию альтернативных средств общения.

**Цель обучения** – формирование опыта социального взаимодействия на основе разнообразных, доступных обучающемуся, средств коммуникации (вербальных и невербальных).

**Задачи:**

1. формирование способности пользоваться доступными средствами коммуникации и общения – вербальными и невербальными;
2. учить пользоваться доступными средствами коммуникации в практике экспрессивной и импрессивной речевой деятельности;
3. развитие речи как средства коммуникации в связи с познанием окружающего мира, личным опытом обучающегося. Понимание слов, обозначающих объекты и явления природы, объекты рукотворного мира и деятельность человека. Умение использовать усвоенный словарный материал в коммуникативных ситуациях.

**Особенности обучения.**

Общая характеристика учебного предмета.

Учебный предмет, охватывает область развития речи и альтернативной коммуникации, является условием активизации познания и овладения жизненными компетенциями в опыте социального взаимодействия.

Обучающиеся класса могут овладеть средствами социального взаимодействия только с помощью взрослого, при этом основой продуктивного взаимодействия является их интерес и потребность в общении с окружающими людьми.

Процесс развития речи, активизация и расширение коммуникативных возможностей в доступных обучающимся пределах выстраиваются педагогом путем использования специальных методов и приемов, дидактических средств в практически значимых для ребенка ситуациях. Для обучения создаются такие специальные условия, которые дают возможность каждому обучающемуся работать в доступном темпе, проявляя возможную

самостоятельность. Педагог подбирает материал по объёму и komponует по степени сложности, исходя из особенностей развития каждого обучающегося.

Опыт социального взаимодействия детей будет обогащаться за счет формирования импрессивной и экспрессивной сторон речевых возможностей, моделированием в процессе обучения практико-ориентированных ситуаций общения.

В процессе урока учитель использует различные виды деятельности:

- игровую (сюжетно-ролевую, дидактическую, театрализованную, подвижную игру);
- элементарную трудовую (хозяйственно-бытовой и ручной труд);
- конструктивную;
- изобразительную (лепка, рисование, аппликация), которые будут способствовать расширению коммуникативных навыков.

Индивидуальные формы работы органически сочетаются с парными, групповыми и фронтальными.

Дидактический материал подбирается в соответствии с содержанием и задачами урока-занятия, учитывая уровень развития речи каждого ребёнка.

Реализация содержания учебного предмета в классе позволит подготовить обучающихся к продуктивному взаимодействию в ситуациях работы с учителем, в классе с другими обучающимися, в ситуациях взаимодействия с близкими взрослыми.

Учебный предмет осваивают обучающиеся в соответствии с их возможностями к обучению и темпа усвоения программного материала.

Часть обучающихся класса ограниченно понимают обращенную к ним речь взрослого даже в конкретной ситуации, а вербальные и невербальные средства общения используют фрагментарно, лишь в знакомой ситуации взаимодействия со взрослым.

В соответствии с требованиями ФГОС к адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 2) результативность обучения может оцениваться только строго индивидуально с учётом особенностей психофизического развития и особых образовательных потребностей каждого обучающегося.

### **Формы контроля.**

При выполнении заданий оценивается уровень сформированности действий и представлений каждого ученика. Оценка сформированности представлений происходит в ходе выполнения заданий на различные действия.

### **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА**

Основное содержание учебного предмета "Речь и альтернативная коммуникация" представлено двумя направлениями, в каждом из которых содержатся тематические блоки. Блоки включают задачи формирования у обучающихся в 1 классе специфических умений, связанных с овладением доступных обучающемуся средств коммуникации, в аспекте развития импрессивной и экспрессивной речи, интереса к чтению коротких произведений с рассматриванием иллюстраций, использования пишущих предметов по назначению. Сформированные умения могут рассматриваться как коммуникативная готовность обучающихся к усвоению программного материала.

Структура каждого занятия состоит из 2 основных разделов: коммуникация, развитие речи средствами вербальной и невербальной коммуникации. В 1 классе раздел «чтение и письмо» не является основным разделом обучения из-за крайне низкого уровня психофизического развития всех учащихся, поэтому на первом году обучения лишь формируются предпосылки к чтению и письму и этот раздел программы вкрапляется в отдельные упражнения пропедевтического характера. Методы обучения основаны на игровых приемах с использованием пальчиковых игр для

развития ручной и мелкой моторики, игр на развитие слухового внимания и фонематического слуха, интереса к прослушиванию коротких текстов, рассматриванию иллюстраций.

Учебный предмет «Речь и альтернативная коммуникация» как систематический курс в 1 классе включает **2 раздела:**

1. Коммуникация.
2. Развитие речи средствами вербальной и невербальной коммуникации.

### **Коммуникация.**

- установление зрительного контакта с взрослыми;
- реагирование на собственное имя;
- приветствие собеседника;
- привлечение внимания, обучающегося звучащими предметами, жестами, изображениями, речью;
- поддержание зрительного контакта с говорящими (при предъявлении инструкции, в ходе беседы);
- выражение своих желаний с использованием взгляда, указательного жеста, изображения, слова. и т.д.;
- обращение с просьбой о помощи;
- выражение согласия и несогласия;
- выражение благодарности;
- прощание с собеседником.

### ***Развитие речи средствами вербальной и невербальной коммуникации.***

- Активизация коммуникативных (невербальных и вербальных, альтернативных) средств для развития понимания и выражения ответа на обращенную речь взрослого любым доступным способом в разных ситуациях социального взаимодействия.
- Формирование доступных (включая альтернативные) средства коммуникации взаимодействия со взрослыми и сверстниками.



### **Импрессивная речь.**

Понимание слов, обозначающих объекты/субъекты (предметы, материалы, люди, животные). Понимание слов, обозначающих функциональное назначение объектов и субъектов, действия. Понимание слов, обозначающих свойства (признаки) действий. Понимание слов, обозначающих количество объектов/субъектов. Понимание слов, обозначающих места расположения объектов/субъектов («на столе», «около дома», «на верхней полке» и т.д.). Понимание слов, указывающих на объекты / субъекты (я, ты, мой, свой, это и т.д.). Понимание словосочетаний, простых предложений. Понимание обобщающих понятий (по возможности).

### **Экспрессивная речь.**

Употребление отдельных звуков, звукоподражаний, звуковых комплексов, слов. Употребление слов, обозначающих функциональное назначение субъектов, объектов, действия. Употребление слов, обозначающих свойства (признаки) объектов и субъектов. Употребление слов, обозначающих количество объектов/субъектов. Употребление слов, обозначающих состояния, свойства (признаки) действий. Употребление слов, обозначающих места расположения объектов/субъектов («на столе», «около дома», «на верхней полке» и т.д.). Употребление слов, указывающих на объекты/субъекты (я, ты, мой, свой, это и т.д.). Развитие слухового внимания и слухового восприятия. Формирование интереса к чтению взрослым коротких текстов с иллюстрациями.

*Тематическое планирование учебного материала включает три направления:*

<b>Направление</b>	<b>Название направления</b>
1 направление	«Учитель и ученик»
2 направление	«Ученик-учитель-сверстник»
3 направление	«Ученик-сверстник».

Каждое направление включает несколько тематических блоков, которые распределены на конкретные временные периоды с учетом особенностей каждой категории обучающихся.

Умения, формируемые в каждом тематическом блоке, закрепляются в содержании следующих блоков в рамках соответствующих уроков.

При обучении учитывается темп усвоения программного материала каждым обучающимся с соблюдением нормо-часов для освоения конкретной тематической области, в некоторых случаях это требует индивидуальной формы обучения.

Программный материал распределен поэтапно:

1 этап: формирование эмоционально-личностного контакта учителя с обучающимися, закрепление эмоционально-личностного общения и *формирование ситуативного-делового общения* учителя с обучающимися.

2 этап: закрепление ситуативного-делового общения обучающихся с учителем и формирование ситуативно-делового интереса к сверстнику.

3 этап: формирование ситуативно-делового взаимодействия со сверстником.

## **ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИЗУЧЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА**

Оценивается динамика достижений в коммуникации *общего характера*: отклик на имя и положительное реагирование невербальными и вербальными средствами часов на обращение к ним знакомого взрослого; выполнение инструкции взрослого в знакомой ситуации, с использованием усвоенных средств общения.

### **Требования к уровню подготовки обучающихся (личностные и предметные результаты освоения учебного предмета).**

В соответствии с требованиями ФГОС к АООП для обучающихся с умеренной, тяжёлой, глубокой умственной отсталостью, с ТМНР (вариант 2) результативность обучения каждого учащегося класса оценивается с учётом



особенностей психофизического развития и особых образовательных потребностей. В связи с этим требования к результатам освоения образовательной программы представляют собой описание возможных результатов образования для всех категорий, обучающихся 1 класса:

**Личностные результаты освоения учебного предмета:**

- готовность обучающегося контактировать со взрослыми и сверстниками в знакомой ситуации взаимодействия;
- способность понимать обращённую речь, понимать смысл доступных жестов и графических изображений: рисунков, фотографий, пиктограмм, других графических знаков;
- выражать общепринятые нормы коммуникативного поведения невербальными и вербальными средствами;
- поддерживать положительные формы взаимодействия со взрослыми и сверстниками;
- использовать доступные средства коммуникации для выражения собственных потребностей и желаний в разных ситуациях взаимодействия;
- выполнять инструкцию взрослого в знакомой ситуации;
- уметь произносить осознанно слоги, слова;
- уметь различать интонацию;
- уметь вступать в контакт;
- понимать слова, обозначающие объекты и явления природы, объекты рукотворного мира и деятельность человека;
- уметь использовать усвоенный словарный и фразовый материал в коммуникативных ситуациях;

**Предметные результаты освоения учебного предмета.**

- проявление интереса к пальчиковым играм, к графическим заданиям;
- выполнение конкретного действия по инструкции взрослого;
- использование пищевого предмета по назначению;
- проявление интереса к чтению взрослым коротких текстов;

–рассматривание иллюстраций.

### **Количество учебных часов.**

В Федеральном компоненте государственного стандарта «Речь и альтернативная коммуникация» обозначен как самостоятельный предмет. На его изучение в 1 классе отведено 99 часов, 3 часа в неделю, 33 учебные недели.

### **Тематическое планирование учебного материала на 2017/2018 учебный год.**

#### **Речь и альтернативная коммуникация 1 класс (Вариант 2)**

№ п/п	ТЕМА УРОКА	Коли честв о часов
<b>1 модуль.</b>		<b>15</b>
1	<i>Направление. Учитель и ученик.</i> Приветствие взрослого. Установление контакта с собеседником.	1
2	Приветствие взрослого. Установление зрительного контакта с собеседником.	1
3	Приветствие взрослого.	1
4	Приветствие взрослого.	1
5	Приветствие сказочных персонажей.	1
6	Приветствие сказочных персонажей звуком, имитацией слова, словом.	1
7	Приветствие сказочных персонажей.	1
8	Приветствие сказочных персонажей.	1
9	Я и мое имя, моя фотография. Реагирование на собственное имя.	1
10	Я и мое имя, моя фотография. Реагирование на собственное имя.	1
11	Я и мое имя, моя фотография. Реагирование на собственное имя.	1
12	Я и мое имя, моя фотография. Реагирование на собственное имя.	1
13	Моя любимая игрушка.	1
14	Моя любимая игрушка. Указание взглядом на объект при выражении своих желаний.	1

15	Моя любимая игрушка. Ответы на вопросы словом (пиктограммы).	1
<b>2 модуль.</b>		<b>15</b>
16	Моя любимая игрушка. Выражение удовольствия.	1
17	Моя любимая игрушка. Указание взглядом на объект при выражении согласия.	1
18	Моя любимая игрушка. Выражение мимикой удовольствия.	1
19	Моя любимая сказка. Выражение мимикой удовольствия.	1
20	Моя любимая сказка. Выражение мимикой согласия (несогласия).	1
21	Моя любимая сказка. Выражение жестом своих желаний.	1
22	Моя любимая сказка. Выражение мимикой приветствия (прощания).	1
23	Моя любимая сказка. Выражение жестом согласия (несогласия).	1
24	Моя любимая сказка. Выражение жестом удовольствия (неудовольствия).	1
25 26	Моя любимая игра. Привлечение внимания звучащим предметом	1
27	Моя любимая игра. Обращение за помощью с использованием звучащего предмета.	1
28	Моя любимая игра. Выражение своих желаний с предъявлением предметного символа.	1
29	Моя любимая игра. Выражение благодарности с предъявлением предметного символа.	1
30	Моя любимая игра. Обращение за помощью с предъявлением предметного символа.	1
<b>3 модуль.</b>		<b>15</b>
31	Мои желания. Приветствие (прощание) с предъявлением предметного символа.	1
32	Мои желания. Выражение согласия (несогласия), удовольствия (неудовольствия), благодарности, своих желаний с использованием графического символа.	1
33	Мои желания. Приветствие (прощание), обращение за помощью с использованием графического символа.	1
34	Привлечение внимания с использованием пиктограмм.	1
35	Мои желания. Приветствие (прощание), обращение за помощью с использованием пиктограмм.	1

36	Мои желания. Понимание простых по звуковому составу слов (мама, папа).	1
37	Мне нравится. Понимание близких по звуковому составу слов (бабушка, дедушка).	1
38	Мне нравится. Понимание простых по звуковому составу слов (тётя, дядя).	1
39	Мне нравится. Понимание близких по звуковому составу слов (учитель, воспитатель).	1
40	Мне нравится. Узнавание (различение) имён.	1
41	Мне нравится. Узнавание (различение) имён членов семьи.	1
42	Мне нравится. Узнавание (различение) имён учащихся класса.	1
43	Приветствие сверстника (узнавание). Узнавание (различение) имён педагогов.	1
44	<b>Направление. Ученик-учитель. Сверстник.</b> Приветствие сверстника (узнавание). Понимание слов, обозначающих предмет: стол, стул.	1
45	Приветствие сверстника (узнавание). Понимание слов, обозначающих предмет: шкаф, кровать.	1
<b>4 модуль.</b>		<b>21</b>
46 47	Приветствие сверстника (узнавание). Подбор картинок, предметов к заданному слову. Имена сверстников. Понимание обобщающих понятий: мебель.	1
48	Имена сверстников. Понимание слов, обозначающих предмет, признак предмета: зайка (мягкий, пушистый, маленький).	1
49	Имена сверстников. Понимание слов, обозначающих предмет, признак предмета: мишка (большой, мягкий).	1
50	Имена сверстников. Понимание слов, обозначающих предмет, признак предмета: машинка (большая, маленькая, легковая, грузовая).	1
51	Игрушки нашего класса. Понимание слов, обозначающих предмет, признак предмета: кукла (большая, маленькая, красивая, новая, старая).	1
52 53	Игрушки нашего класса. Подбор картинок, предметов к заданному слову. Понимание обобщающих понятий: игрушки.	1
54	Игрушки нашего класса. Понимание слов, обозначающих предмет, признак предмета: яблоко (большое, маленькое, вкусное, румяное,	1

	красное, жёлтое, зелёное, сочное).	
55	Игрушки нашего класса. Понимание слов, обозначающих предмет, признак предмета: груша (большая, маленькая, зелёная, жёлтая, сочная, вкусная).	1
56	Игрушки нашего класса. Понимание слов, обозначающих предмет, признак предмета: банан (длинный, жёлтый, мягкий, вкусный).	1
57	Вместе слушаем сказки. Подбор предметов к заданному (услышанному) слову.	1
58	Вместе слушаем сказки. Понимание обобщающих понятий: фрукты.	1
59	Вместе слушаем сказки. Понимание слов, обозначающих предмет, признак предмета: помидор (большой, маленький, круглый, красный, жёлтый, спелый, зелёный, незрелый).	1
60	Вместе слушаем сказки. Понимание слов, обозначающих предмет, признак предмета: огурец (длинный, овальный, зелёный, сочный).	1
61	Я и учитель играем со сверстником (игры с правилами). Понимание слов, обозначающих предмет, признак предмета: лук (большой, маленький, жёлтый, фиолетовый, злой)	1
62	Я и учитель играем со сверстником (игры с правилами). Подбор картинок, предметов к заданному (услышанному) слову.	1
63	Я и учитель играем со сверстником (игры с правилами). Понимание обобщающих понятий: овощи.	1
64	Я и учитель играем со сверстником (игры с правилами). Понимание слов, обозначающих предмет, признак предмета: кофта, рубашка (красивая, любимая, белая, цветная).	1
65	Я и учитель играем со сверстником (игры с правилами). Понимание слов, обозначающих предмет, признак предмета: брюки (штаны), юбка (длинные (ая), короткие(ая), тёплые(ая), лёгкие (ая), тёмные (ая)).	1
66	Я и учитель играем со сверстником (игры с правилами). Понимание слов, обозначающих предмет, признак предмета: куртка (зимняя, осенняя, тёплая, холодная, цветная).	1
<b>5 модуль.</b>		<b>18</b>
67	Я и учитель играем со сверстником (игры с правилами). Понимание слов, обозначающих предмет, признак предмета: шапка, шарф (тёплый (ая), пушистый(ая), вязаный (ая)).	1
68 69	Я и учитель играем со сверстником (игры с правилами). Подбор картинок, предметов к заданному (услышанному) слову. Понимание обобщающих понятий: одежда.	1

70	Я и учитель играем со сверстником (игры с правилами). Понимание слов, обозначающих предмет, признак предмета: тарелка (глубокая, мелкая, железная, деревянная, глиняная).	1
71	Наш класс. Понимание слов, обозначающих предмет, признак предмета: ложка (большая, маленькая, чайная, железная, деревянная).	1
72	Наш класс. Понимание слов, обозначающих предмет, признак предмета: стакан (стеклянный, пластмассовый, большой, маленький).	1
73	Наш класс. Понимание слов, обозначающих предмет, признак предмета: кружка (большая, маленькая, железная, глиняная).	1
74	Наш класс. Подбор картинок, предметов к заданному (услышанному) слову.	1
75	Мое отношение к сверстнику (выражение эмпатии). Понимание обобщающих понятий: посуда.	1
76	Мое отношение к сверстнику (выражение эмпатии). Понимание слов, обозначающих предмет, признак предмета: воробей (маленький, серый).	1
77	Мое отношение к сверстнику (выражение эмпатии). Понимание слов, обозначающих предмет, признак предмета: ворона (большая, чёрная.)	1
78	Мое отношение к сверстнику (выражение эмпатии). Подбор картинок, предметов к заданному (услышанному) слову.	1
79	<b>Направление. Ученик - сверстники.</b> Приглашение к взаимодействию. Понимание обобщающих понятий: птицы.	1
80	Приглашение к взаимодействию. Понимание слов, обозначающих предмет, признак предмета: заяц (маленький, трусливый, белый, серый).	1
81	Приглашение к взаимодействию. Понимание слов, обозначающих предмет, признак предмета: волк (большой, серый, голодный, злой).	1
82	Приглашение к взаимодействию. Понимание слов, обозначающих предмет, признак предмета: кошка (пушистая, лысая, маленькая, ласковая, домашняя).	1
83	Приглашение к взаимодействию. Понимание слов, обозначающих предмет, признак предмета: собака (злая, добрая, домашняя).	1
84	Приглашение к взаимодействию. Подбор картинок, предметов к заданному (услышанному) слову.	1
<b>6 модуль.</b>		<b>15</b>

85	Играем вместе (настольно-печатные, подвижные и др.). Понимание обобщающих понятий: животные.	1
86	Играем вместе (настольно-печатные, подвижные и др.). Понимание слов, обозначающих состояния (громко, тихо).	1
87	Играем вместе (настольно-печатные, подвижные и др.). Понимание слов обозначающих состояния (быстро, медленно).	1
88 89	Играем вместе (настольно-печатные, подвижные и др.). Понимание слов обозначающих состояния (хорошо, плохо). Понимание слов обозначающих состояния (весело, грустно).	1
90 91	Играем вместе (настольно-печатные, подвижные и др.). Понимание слов обозначающих действия предмета (пить, есть). Понимание слов обозначающих действия предмета (сидеть, стоять).	1
92	Играем вместе (настольно-печатные, подвижные и др.). Понимание слов обозначающих действия предмета (бегать, прыгать, спать).	1
93	Играем вместе (настольно-печатные, подвижные и др.). Понимание слов обозначающих действия предмета (учиться, играть, рисовать, лепить).	1
94	Готовимся к празднику. Понимание слов обозначающих действия предмета (гулять, играть (на улице)).	1
95	Готовимся к празднику. Понимание слов обозначающих места расположения предмета: на столе.	1
96	Готовимся к празднику. Понимание слов обозначающих места расположения предмета: около дома.	1
97	Готовимся к празднику. Понимание слов указывающих на объекты: я, ты.	1
98	Готовимся к празднику. Понимание слов указывающих на объекты: мой, свой.	1
99	Участвуем в празднике. Понимание слов, указывающих на объекты: это. Итоги года.	1

### **Учебно-методический комплекс.**

– Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);

– адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 2);

Освоение практики общения и продуктивной коммуникации с окружающими людьми в рамках предметной области **«Язык и речевая практика»** предполагает использование разнообразного предметного и изобразительного дидактического материала, иллюстрирующего природный и социальный окружающий мир; вербальных и невербальных средств коммуникации.

Вспомогательными средствами невербальной (альтернативной) коммуникации являются:

– специально подобранные предметы (различные по форме, величине, цвету наборы материала), пазлы из 2-х и более частей, мозаики, матрёшки, пирамидки, «шнуровки» и т.п.

– графические (печатные) изображения (тематические наборы, фотографий, рисунков, пиктограмм, графические изображения, знаковые системы, таблицы букв, наборы букв, коммуникативные таблицы и коммуникативные тетради);

– электронные средства обучения.

Вышеперечисленные средства обучения используются для развития вербальной коммуникации только тех учащихся, для которых она становится доступной.